

Diferenças subgeracionais na constituição das culturas de bebês e crianças maiores: a participação na (re)elaboração cultural durante as brincadeiras

Subgenerational differences in the constitution of cultures of babies and older children: participation in cultural (re)elaboration during play

Carolina Machado Castelli¹

Daliana Löffler²

Ana Cristina Coll Delgado³

Resumo: Este artigo estabelece interlocução entre resultados de duas pesquisas com bebês e crianças maiores, que analisaram as relações da mesma subgeração (bebês entre eles) e de subgerações diferentes (bebês e crianças maiores) na educação infantil. Ambas as pesquisas são de abordagem qualitativa, identificadas com a etnografia e realizadas no âmbito dos Estudos da Criança. O objetivo é provocar reflexões sobre as possibilidades da participação de bebês e crianças maiores na (re)elaboração de suas culturas por intermédio de brincadeiras. Os resultados apontam para a importância dos encontros entre crianças de diferentes subgerações e os limites que podem dificultar tais encontros. A escrita contribui para dar maior visibilidade a essas relações e ao papel docente na mediação junto às crianças.

Palavras-chave: Bebês; crianças maiores; culturas das crianças; brincadeiras.

Abstract: This article establishes a dialogue between the results of two studies with babies and older children, which analyzed the relations of the same subgeneration (babies among themselves) and of different subgenerations (babies and older children) in early childhood education. Both researches are qualitative in approach, identified with ethnography and carried out within the scope of Children's Studies. The objective is to provoke reflections on the possibilities of the participation of babies and older children in the (re)elaboration of their cultures through play. The results point to the importance of meetings between children of different subgenerations and the limits that can make such meetings difficult. Writing contributes to giving greater visibility to these relations and to the teaching role in mediating with children.

Keywords: Babies; older children; children's cultures; play.

-
- 1 Graduada em Pedagogia Licenciatura (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Especialista em Educação Infantil (2013), Mestra (2015) e Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Atua como pedagoga na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. E-mail: <m.carolinacastelli@gmail.com>.
 - 2 Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena (2010) pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Possui Mestrado em Educação (2013) pela UFSM, Especialização em Educação para a Diversidade (2014) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Doutorado em Educação (2019) pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM.
 - 3 Graduada em Pedagogia (1986), com especialização em Educação (1991) pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1997). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense UFF (2003). Pós-doutorado na Universidade de Caen, no Centro de Ciências da Educação - França (2009). Professora Permanente do PPGEd da UNOESC e Professora Aposentada e colaboradora no

Introdução

Na história da Humanidade, podemos argumentar que bebês sempre existiram, posto que simbolizam os filhotes de nossa espécie. Entretanto, para nós, humanos, do nascimento à morte (ou mesmo antes e depois de cada um desses eventos, respectivamente), existe um leque de modos de vida que, para além das características individuais, se diversificam em muitos outros aspectos, o que torna a experiência de cada pessoa no mundo, desde bebê, ao mesmo tempo única e coletiva. Sem minimizar a relevância de outros elementos culturais, pela discussão a que nos propomos, neste texto evidenciaremos os aspectos geracionais.

A geração é um constructo sociológico (SARMENTO, 2005), cuja aceção, de acordo com Forquin (2003), pode ser expressa em três sentidos: 1) genealógico, referindo-se ao indivíduo e sua filiação, ocasionando gerações dentro de uma mesma família; 2) de classe etária, correspondendo às diversas categorizações (e subcategorizações⁴) sociais dos períodos da vida, como nos exemplos citados de “jovem geração” e “geração adulta e; 3) sob uma perspectiva histórica e sociológica, atinente a pessoas que compartilham certa proximidade cultural e/ou vivem as mesmas experiências históricas por nascerem na mesma época, ou serem afetadas pela mesma influência cultural, política ou educativa.

Pelas características que apresentam, são compreensões coexistentes, pois, como argumenta Sarmiento (2005), entre as pessoas são desenvolvidas interações dinâmicas no plano sincrônico (entre os atores sociais de uma mesma classe etária) e no plano diacrônico (entre os atores sociais de um dado tempo histórico, provocando práticas sociais diferenciadas). Sincrônico e o diacrônico representam, assim, os dois lados de uma mesma moeda: um existe apenas porque o outro existe. Não teria como as culturas serem perpetuadas (ou transformadas) ao longo do tempo se, em algum período, os atores sociais não entrassem em contato com elas. Do mesmo modo, não seria possível entrar em contato com elas, se, através dos anos, elas não fossem perpetuadas (ou transformadas).

Por esse ângulo, as ações sociais das crianças, incluindo as mais novas (por vezes ignoradas), adquirem centralidade na constituição da sociedade, pois a sua atuação é fundamental na (re)construção cultural devido aos papéis que desempenham na dimensão geracional. Em nossos estudos, voltamo-nos para as análises das relações estabelecidas sincronicamente pelas crianças entre elas nas produções de suas culturas infantis, que, nem sincrônica nem diacronicamente, estão apartadas das culturas adultas, e se enriquecem a partir da diversidade relacional, incluindo a geracional.

Interessa-nos, para a análise dessas relações, discutir a segunda concepção de Forquin (2003), relacionada à classe etária, compreendendo que está carregada de valores e que, a partir da Modernidade, foi sendo cada vez mais compartimentada. Assim, se anteriormente havia infância, adultez e velhice. Hoje falamos em bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, crianças maiores, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos, pessoas de meia-idade e idosos, para não citar mais⁵.

Dito isso, estabelecemos, nesta escrita, a interlocução entre resultados de duas pesquisas com bebês e crianças maiores desenvolvidas por participantes do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas –

4 As subcategorizações de uma mesma classe etária são entendidas como subgrupos geracionais (SCHMITT, 2008), subgrupos etários (SARMENTO, 2005), diferentes grupos etários ou subgerações (FERNANDES, 2008).

5 Cada uma das pesquisas apresentadas tem especificidades quanto à denominação dos grupos de crianças que participaram das investigações, mas neste texto, para fins de uniformização da escrita utilizaremos o termo “bebês” para nos referir às crianças de até cerca de dois anos de idade e “crianças maiores” às demais crianças que interagem com esse grupo social.

CIC, e que analisaram as relações da mesma subgeração (bebês entre eles) e de subgerações diferentes (bebês e crianças maiores), com o objetivo de provocar reflexões sobre as possibilidades da participação de bebês e crianças maiores na (re)elaboração de suas culturas por intermédio de brincadeiras, para além das formas de organização das turmas de educação infantil. Antes de apresentarmos as investigações, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FaE/PPGE/UFPel, sob a orientação da professora Ana Cristina Coll Delgado, problematizamos, a partir de nosso referencial teórico, a invisibilização dos bebês e aspectos relacionados à divisão etária.

Na sequência, indicamos os caminhos metodológicos das investigações, e, então, discutimos alguns pontos de análise de ambas as pesquisas que convergem na identificação das diferenças subgeracionais, da produção das culturas das crianças e da (re)elaboração de suas culturas por intermédio de brincadeiras. Por fim, concluímos o texto com algumas aproximações geradas pelas pesquisas importantes de serem consideradas no cotidiano da educação infantil.

Os bebês: uma subgeração marcada pela invisibilização

A diversidade nas subgerações vem sendo gradativamente reconhecida. Por um lado, este reconhecimento é fomentado pelo pensamento cartesiano ainda vigente e pelo mercado, que almeja a discriminação pormenorizada dos sujeitos com vistas a ampliar a gama de produtos especializados, criando necessidades para cada idade. Por outro, a percepção das especificidades de cada subgeração pode lançar olhares sobre grupos que tinham seu estatuto social e, conseqüentemente, seus direitos mascarados, como o caso dos bebês em comparação com as demais crianças.

Por muito tempo, as especificidades dos bebês não foram consideradas e eles foram vistos como seres exclusivamente biológicos (inicialmente despertando interesse apenas da Pediatria e da Psicologia do Desenvolvimento). E a creche, contexto educacional coletivo de atendimento a crianças de até três anos de idade, foi compreendida como uma instituição não pedagógica. As marcas dessas concepções do século passado ainda são tão fortes que os resultados de uma pesquisa nacional que analisou propostas pedagógicas para a educação infantil de municípios brasileiros constatou que 77% delas sequer mencionavam crianças de zero a três anos ou suas especificidades (BRASIL, 2009).

O reconhecimento dos direitos das crianças (ONU, 1959) e, especificamente no caso do Brasil, do direito à educação infantil gratuita para crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1996), são avanços que vêm contribuindo para a construção de outras compreensões, mas que, como muitas outras políticas, estão distantes da realidade. Entendemos que, nesse contexto, o desenvolvimento de mais pesquisas com crianças no contexto da escola infantil, pode contribuir para a construção de práticas sociais mais coerentes com seus interesses e necessidades.

Já há algumas décadas esse movimento de reflexão acerca de bebês e crianças para além do domínio científico da área da saúde vem se intensificando, com a realização de investigações interdisciplinares na área das Ciências Humanas, sobretudo com o advento da Sociologia da Infância como campo de estudos. Trata-se de uma mudança profunda, que desloca os olhares do que ocorre “intra-bebê” ou “intra-criança” em contextos laboratoriais para o que se passa entre-bebês e entre-crianças em seus contextos cotidianos (GRAUE; WALSH, 2003).

Contudo, considerando a instituição escolar como espaço privilegiado de presença de crianças, elas são investigadas especialmente nas relações entre pares de mesma idade, o que limita estudos sobre a diversidade relacional com outras faixas etárias, uma vez que a maioria das escolas infantis ainda adota a idade como único critério para a organização dos grupos de crianças. Embora muito comum na atualidade, a divisão por critérios etários é uma construção, tal qual a própria noção de idade (ARIÈS, 1981; ROGOFF, 2005). Para Varela (1999) a segregação etária que foi se desenvolvendo na escola está relacionada com o controle de cada criança e de seus processos de aprendizagem, pautado nos discursos da Psicologia do Desenvolvimento, os quais contribuem para padronizar as expectativas colocadas a cada idade.

Entretanto, como apontado nas pesquisas de Prado (2006), Fernandes (2008) e Coutinho (2010), para as crianças, não necessariamente a idade, e sim, o corpo é um marcador importante para identificar as etapas da vida, possibilitando-as se relacionarem de formas diferentes entre elas a partir de especificidades como ser maior, menor, saber andar, ou falar. Argumentamos que é o contato com a diversidade que possibilita esse aprendizado. Desse modo, questionamos práticas, como as identificadas nas pesquisas de Schmitt (2008) e Gobbato (2011), que isolem os bebês do restante dos espaços e propostas coletivas, à espera de atingirem determinada idade ou desenvolverem alguma capacidade, propondo que sejam planejadas formas de garantir sua participação.

O questionamento quanto à rigidez da segregação etária na escola não significa a defesa irrestrita de grupos multietários ou multisseriados, em muitos casos adotados como estratégia para equacionar número de vagas, profissionais e espaços, sem discussões e decisões coletivas, ou ainda formação profissional necessária (PRADO, 2006). Portanto, nossas reflexões intencionam problematizar a organização inflexível dos grupos, tradicionalmente por seriação etária, sem advogar pelo critério multietário imponderado, considerando que a divisão das turmas também faz parte do trabalho pedagógico na educação infantil e, portanto, precisa ser constantemente refletida e planejada de acordo com cada contexto. As crianças de diferentes subgerações superaram a imposição etária, enxergando outros critérios em comum e estabelecendo diferentes laços, os quais vão dando base às suas relações de amizade.

Para isso, é importante observar as crianças, e apostar nas suas capacidades relacionais, desenvolvidas na interação umas com as outras e a partir da mediação docente. Os estudos de Prado (2006), Schmitt (2008), Coutinho (2010) e Gobbato (2011), mesmo que não tenham focado as relações dos bebês com crianças maiores, apresentam relatos de que eles procuram uns aos outros, demonstram interesse em observar o que estão fazendo, em se conhecerem, estarem juntos, brincarem e cuidarem-se. Campos ainda argumenta que os bebês e as crianças bem pequenas “aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências [e as] crianças maiores aprendem observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas” (2009, p. 22).

O exposto por Campos (2009) oferece algumas pistas para pensar o trabalho pedagógico na educação infantil, entendendo que esse não pode desconsiderar a proposição dessas relações, tampouco deixar de olhar para o papel docente frente a elas. Nesse sentido, coloca-se como desafio analisar a melhor forma de organizar os encontros entre as idades, considerando o ponto de vista das professoras, mas principalmente olhar para as crianças e as relações que elas estabelecem nos/com os grupos com os quais convivem, garantindo às crianças o direito a tais relações, ao mesmo tempo em que se respeitam os ritmos e interesses individuais.

Compartilhamos, a seguir, os aspectos metodológicos de duas investigações, que apontam

possibilidades para pensarmos os encontros entre crianças de diferentes idades.

Caminhos metodológicos das investigações

Os dois estudos, dos quais decorrem as reflexões deste texto, compartilham de pressupostos teórico-metodológicos advindos dos Estudos da Criança, principalmente pelas contribuições da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança e Psicologia Cultural. As investigações apresentam uma abordagem de pesquisa qualitativa, encontrando na etnografia com crianças⁶ um suporte para que o investigador assuma o papel de interpretar os significados atribuídos pelos participantes, através da descrição pormenorizada dos dados e as relações que ocorrem no (e entre) contexto(s) (GRAUE; WALSH, 2003). Nesse sentido, a observação junto às crianças, por meio de uma postura cuidadosa ao adentrar o campo de pesquisa e que respeita a construção dos vínculos com as crianças, bem como as suas opiniões sobre a presença do pesquisador no espaço, a utilização de registros escritos, imagens (fotografias e vídeos) são formas de apreendermos detalhadamente os processos vividos junto às crianças.

O primeiro estudo (CASTELLI, 2015) foi desenvolvido entre os anos de 2013 e 2015 a nível de mestrado, contando com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, e se dedicou a investigar as relações estabelecidas entre bebês de uma turma de Berçário 2 e crianças maiores em uma escola de educação infantil, procurando compreender, ainda, em que tempos-espacos essas relações foram estabelecidas; os papéis que os adultos desempenhavam frente a elas; quais as implicações as mesmas apontaram ao currículo da educação infantil; e que relações os bebês estabeleciam entre si.

A pesquisa foi realizada por meio de 31 visitas entre junho e setembro de 2014 a uma escola de educação infantil filantrópica localizada em um município do Rio Grande do Sul, lançando mão de observação participante junto ao grupo de bebês (Berçário 2), registros escritos, fotografias e vídeos das observações e conversas informais. No início do estudo, os bebês possuíam uma média de idade de 1 ano e 8 meses, a maior parte já caminhava e muitos falavam algumas palavras, tendo o mais novo entre o restante do grupo, 1 ano e 1 mês, e a mais velha, 2 anos e 2 meses de idade.

As relações com as crianças maiores (das turmas dos Maternais 1 e 2 e do Pré 1) foram acompanhadas em situações variadas, como no pátio e no refeitório. E, especificamente com as crianças do Pré 1, em propostas desenvolvidas dentro de um projeto que previa encontros entre os dois grupos. Esse projeto objetivava trabalhar com a identidade de grupo junto às crianças do Pré 1, que demonstraram interesse em conhecer melhor o grupo de bebês da instituição, motivando o planejamento de encontros entre eles em diferentes espaços da escola e com propostas variadas, algumas mais dirigidas, outras de brincadeira livre, algumas no grande grupo, outras em pequenos grupos.

Das 70 crianças matriculadas na instituição, a família de 56 autorizou a participação na pesquisa, mas, considerando o assentimento das crianças participaram da pesquisa 54 crianças (30 meninas e 24 meninos). Das 54 crianças, 29 crianças estavam declaradas como brancas, 16 crianças pretas, 5 crianças pardas e sobre 4 crianças não havia informação sobre raça nos documentos consultados e preenchidos pelos responsáveis das crianças.

6 As duas pesquisas seguiram as orientações da ética na pesquisa com crianças, realizaram a requisição de consentimento aos adultos e consideraram as formas de assentimento apresentadas pelas crianças, através de suas expressões e atitudes (FERREIRA, 2010). A pesquisa de Castelli (2015) identificou as crianças com nomes fictícios e a pesquisa de Löffler (2019) se baseia nos nomes reais, de acordo com o consentimento da família e o assentimento das crianças.

A partir dos registros das observações e vídeos, o texto gerado foi sendo categorizado, ou, nas palavras de Graue e Walsh (2003), rotulado de acordo com os objetivos do estudo e das recorrências e surpresas emergidas do campo. E os seus excertos se tornaram episódios para serem apresentados, os quais, ainda de acordo com Graue e Walsh (2003), não representam apenas uma descrição do vivido, e sim, uma análise proveniente dos ricos detalhes e da interpretação do pesquisador, favorecendo a reflexão teórica.

Entre os resultados gerados, foi possível perceber que, nos seus encontros, bebês e crianças maiores podem (re)elaborar suas culturas infantis, especialmente por meio de brincadeiras; bebês observam outros bebês e crianças maiores e participam junto a eles/elas em situações de aprendizagem; e bebês e crianças de outras idades podem iniciar amizades. Entendemos que os resultados das duas pesquisas, demonstram que os bebês têm muito a ensinar uns aos outros e, principalmente, às crianças maiores e aos adultos, nas brincadeiras e, também, em outras situações cotidianas, já que eles são produtores de culturas e modos de brincar. Assim, evidenciamos que os bebês não apenas aprendem com as crianças maiores e com os adultos, mas também são sujeitos que ensinam, ressignificam e produzem outros modos de existência no brincar das crianças maiores e dos adultos, ao partilharem suas invenções, desejos e saberes. Consequentemente, promovem uma (re)elaboração da cultura e criam outras possibilidades de brincar e de viver.

O estudo contribuiu, assim, para destacar, como analisou Rogoff (2005), que as diferenças culturais decorrentes do envolvimento de crianças de subgerações variadas podem ser importantes para as relações sociais que as crianças desenvolvem, o que indica a necessidade de que sejam ampliadas as reflexões sobre como melhor contemplar tempos-espacos de efetiva promoção de relações diversificadas na escola infantil.

O segundo estudo (LÖFFLER, 2019) foi desenvolvido a nível de doutorado entre os anos de 2015 e 2019 e se dedicou a analisar como os bebês vivenciam os movimentos de participação construídos por e entre eles e com as crianças maiores em uma turma de berçário, na escola infantil. Ao longo do estudo, considerou-se que os movimentos de participação dos bebês poderiam estar ou não estar vinculados com as relações deles entre si, com outras crianças e/ou adultos (profissionais da escola infantil, famílias e demais pessoas que a frequentam ou visitam) e a organização da escola infantil.

Os dados foram gerados a partir da observação, registros em imagem e notas de campo que constituíram o Diário Descritivo Narrativo, o qual era composto por imagens, descrições e narrações do que havia sido vivido com os bebês em cada dia de observação. As informações contidas no Diário Descritivo Narrativo foram submetidas a um processo de análise interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003) a partir da qual foram sendo construídas as dimensões analíticas relacionadas às brincadeiras, ao acolhimento e às mudanças nas práticas educativas.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de berçário de uma Unidade Federal de Educação Infantil, localizada em um município do estado do Rio Grande do Sul, com 10 bebês, sendo 6 meninos e 4 meninas, de 1 ano e 2 meses a 2 anos e 4 meses (agosto de 2017); deste grupo, 9 bebês estavam declarados como brancos e 1 bebê não tinha declaração sobre raça nos documentos consultados e preenchidos pelos responsáveis das crianças. O período de observações foi de agosto a dezembro de 2017, totalizando 40 encontros. Do ponto de vista do vivido com os bebês, foi possível perceber que os movimentos de participação construídos nas relações diárias dos bebês entre si, com as crianças maiores e também com os adultos eram vivenciados de maneiras distintas e peculiares por cada um deles, apresentando traços das culturas infantis e sofrendo atravessamentos de diferentes ordens que ora limitavam e ora possibilitavam tais movimentos.

Nesse sentido, identificou-se que os bebês participam de inúmeras situações, modificando a prática educativa e proporcionando desafios acerca de construir uma nova cultura adulta, capaz de observar, compreender e apreender seus modos de participação. Além disso, a maneira como os espaços de brincadeira são organizados e o modo como os adultos interferem nas ações dos bebês são fatores que podem limitar ou possibilitar a participação deles no cotidiano da escola infantil.

Na sequência, serão abordados alguns pontos de análise, de ambas as pesquisas, os quais convergem na discussão sobre as diferenças subgeracionais na produção das culturas das crianças em termos de (re)elaboração de suas culturas por intermédio de brincadeiras.

Bebês e crianças maiores participando da (re)elaboração de suas culturas: possibilidades e desafios

Como discutido, por muito tempo os bebês vêm sendo considerados como alheios à cultura, a partir de uma perspectiva em que essa é tida como um resultado das ações adultas a serem transmitidas para as crianças em um processo de civilizá-las. Entretanto, mais recentemente, com a ideia de cultura como um sistema simbólico, a criança deixa de ser alguém que apenas a recebe para ser também alguém que, conforme aponta Cohn (2009), formula sentidos ao mundo que a cerca. Do encontro com diferentes culturas produzidas por adultos e crianças, elas vão produzindo o que hoje compreendemos como culturas da infância (SARMENTO, 2003; 2004).

Entre as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, integram as culturas da infância, de acordo com Sarmiento (2003), os jogos infantis e modos específicos de significação e de usos da linguagem, os quais se diferem dos modos adultos e se desenvolvem, especialmente, nas relações entre pares. Isso significa que suas crenças, valores, ideias e interações possuem uma ordem específica, fundamentos próprios da infância, mas não alheios aos das outras gerações, sejam elas sincrônicas, ou diacrônicas. Dos múltiplos e complexos modos próprios das crianças, as brincadeiras ocuparão o espaço central nas discussões aqui apresentadas.

Como bem recorda Sarmiento “as crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte” (2004, p. 24). Essa transmissão, como já assinalado, não é uma mera transferência. Ocorre por um processo de socialização horizontal, no qual, as crianças reproduzem de maneira interpretativa os eventos (CORSARO, 2011), exercendo um papel ativo e participativo. Brougère (2000) argumenta que a brincadeira não é inata e pressupõe aprendizagem social, processo em que as crianças estão engajadas desde cedo. Em um dos episódios da pesquisa de Castelli (2015) visualizamos esse processo em ação:

Nesse encontro em duplas, Iago (Pré 1) queria fazer cambalhotas com Thales (Berçário 2), ensinando-o. Então, vira uma cambalhota nos colchonetes que foram dispostos na sala e Thales fica observando atentamente, muito interessado. Logo em seguida, tenta fazer sua própria cambalhota, de jeitos variados, mas sem conseguir impulso suficiente, ou encaixar-se na posição que melhor lhe permitiria virar uma cambalhota. Enquanto isso, Iago acompanha todo o movimento, incentiva, arruma os colchonetes. Em seguida, Iago pega um boneco Barney de pelúcia para dar uma cambalhota junto com ele. Percebo isso como uma tentativa de ensinar a cambalhota de um outro modo a Thales, o qual, também pega o Barney – não para fazer cambalhota junto com o boneco, mas, primeiramente, para fazer o boneco dar uma cambalhota no ar e, depois, para fazer com que o boneco virasse a cambalhota no colchão. [...] Juliane (professora, Pré 1) incentiva bastante Iago a ensinar a cambalhota a Thales e, este, por sua vez, a virar cambalhotas. [...] Mais adiante Juliane segura Thales e o ajuda a virar a cambalhota. Thaísa (Berçário 2) expressa muita alegria ao ver a

cena, rindo, gritando e batendo palmas. Na sequência, Thales tenta sozinho e Thaísa, novamente, comemora. Depois é ela quem se encoraja a fazer cambalhota e Juliane a ajuda, o que provoca mais comemorações ao ter realizado a cambalhota (Diário de campo, 10/07/2014) (CASTELLI, 2015, p. 186-187).

Fazer cambalhotas requer aprendizagem e desenvolvimento de certas habilidades. No episódio, podemos acompanhar as crianças maiores assumindo o papel de ensinar às menores esse movimento que faz parte de seu repertório lúdico. Acompanhamos também a ação da professora, enquanto alguém mais experiente e portadora de intencionalidade pedagógica, em mediar junto às crianças para contribuir com suas relações. A professora não deslegitima as formas de transmissão da cultura infantil, nem descredita as capacidades das crianças, e sim, atua no sentido de potencializar suas ações, realizando uma mediação que legitima a potência dos bebês, que, mesmo na condição de aprendizes, neste caso, se mostram ativas, participativas e interessadas em fazer algo novo, propiciado pelo encontro com as maiores.

Mesmo que as brincadeiras não sejam os únicos meios que possibilitam as crianças se relacionarem, elas assumem papel central, se constituindo como um processo dinâmico de inserção cultural do qual fazem parte tanto a imersão em conteúdos preexistentes quanto a apropriação ativa por parte das crianças (BROUGÈRE, 2000). É interessante observar que, nesse movimento interativo, elas desenvolvem variadas estratégias, como a busca por uma perspectiva ou linguagem comum, conforme assinalou Rogoff (2005), e que possibilita que bebês que ainda não façam uso da fala e crianças maiores se relacionem e se entendam.

No episódio, podemos ver estratégias de observação e imitação, que são importantes para participar e aprender. Conforme Brougère (2012), observar e imitar, isto é, fazer como os outros, são alguns dos meios mais utilizados na participação, para poder fazer com os outros e aprender. E a aprendizagem, para Vygotsky (2009), só é viável na medida em que há possibilidade de imitação, que se difere da cópia, permitindo à pessoa desempenhar um papel ativo e desenvolver algo novo.

Além disso, para ensinar e aprender a dar cambalhotas, as crianças lançaram mão de outra estratégia: a utilização de um brinquedo, que serviu como ponte entre as ações das crianças de diferentes grupos etários. Também no próximo episódio da mesma investigação um objeto utilizado em uma brincadeira de massinha foi uma estratégia adotada para interação entre um bebê e uma criança:

Antônia (Berçário 2), sentada à mesa, olha as outras crianças [do Pré 1] manipularem a massinha de modelar. Começa a olhar atentamente para o que Daniela (Pré 1), que está a seu lado, está fazendo e vê a menina passando um rolinho sobre um pedaço de massinha. Após isso, ela começa a, de vez em quando, pegar o rolinho da mesa e oferecer a Daniela para que ela use. Daniela aceita a participação de Antônia e chega a oferecer o rolinho para Antônia a fim de que ela lhe devolva para usá-lo. [...] E, depois de algumas repetições do esquema entre as duas, Daniela dá sua massinha para Antônia e vai fazer outra coisa, enquanto que Antônia ainda fica envolvida [...] (Diário de campo, 10/06/2014) (CASTELLI, 2015, p. 184).

Novamente, a observação atenta que as crianças desenvolvem, desde bebês, se faz presente, tanto para analisar o que está sendo feito, como para ponderar suas formas de participar. Importa salientar que observar não é apenas olhar para alguma direção, requerendo, de acordo com Brougère (2012), uma atenção aguçada que provoque uma antecipação da participação. Tanto em ações imitativas, como nas observações que as crianças fazem de outros grupos de crianças para desenvolver suas estratégias de entrada na brincadeira, elas estão lançando mão de atenção aguçada, tendo, ainda, a oportunidade de uma antecipação do que virão a realizar.

E em ambos os processos, a participação está ocorrendo, pois ela não implica copresença, podendo existir em atividades separadas (BROUGÈRE, 2012), como no episódio supracitado em que a bebê não está desenvolvendo a mesma ação que a outra criança, mas está participando junto a ela e, de forma ativa, contribuindo para suas ações com a massinha. Ou, como em um registro da investigação de Löffler (2019), quando Caetano, de um ano e seis meses, carregando um pires e uma xícara nas mãos aproxima-se de um grupo de meninas maiores, Nathália e Cecília, com idades entre quatro e cinco anos, que organizavam uma casinha. Ao fazer algumas tentativas de interação com as meninas maiores e sem muito sucesso, ele recorre à presença da pesquisadora e lhe oferece algo para beber na xícara. Enquanto alcança a xícara à pesquisadora, Caetano lança alguns olhares para o grupo de meninas maiores.

Muitas vezes, para poder brincar, as crianças precisam se apropriar de um conjunto de elementos para que a brincadeira seja desempenhada, necessidade essa que se inscreve na cultura lúdica. As ações de Caetano, de se aproximar das crianças maiores, podem ser entendidas como uma forma de estar em relação com o contexto de brincadeira. Embora ele não estivesse brincando diretamente com as meninas, ele realizou movimentos de observação e aproximação que aos poucos lhe colocaram na condição de brincante com elas. Com isso, entende-se que Caetano participou da brincadeira. Esse processo não é instantâneo, no sentido de “olhou-aprendeu-executou”, mas é uma construção que se dá nas relações que as crianças estabelecem. Daí a importância de interagirem com outros grupos etários nas escolas infantis e não serem segregadas pela sua idade.

A forma como as meninas maiores organizavam a brincadeira diferenciava-se das intervenções de Caetano, uma vez que elas já apresentavam um repertório que lhes possibilitava assumir papéis diferentes ao longo da construção, como ser “*a mãe*” e “*a irmã*”, pois já haviam avançado⁷ nas suas construções simbólicas. Isso mostra que as culturas lúdicas são ressignificadas pelo grupo de brincantes, fazendo com que cada criança (ou grupo) possua modos próprios de se inscrever na cultura. Por isso, não podemos afirmar que, ao ficar maior, Caetano irá brincar, na brincadeira de casinha, do mesmo modo que as meninas maiores.

Mesmo assim, as experiências vividas por cada uma dessas crianças são importantes para que elas consigam desenvolver a brincadeira. Porém – e isso é maravilhoso – resultam em diferentes jeitos de brincar, trazendo à tona esse elemento das culturas infantis. Corroborando com Corsaro (2011), as brincadeiras são um espaço de ação, participação e interação das crianças entre si e com o mundo, através das quais elas se apropriam e recriam os elementos da cultura, ao mesmo tempo em que têm oportunidades diversas de aprendizagem.

Brougère (2012) compartilha da perspectiva de Rogoff (2005) de que a aprendizagem transcorre de diferenciadas modalidades e intensidades de observação da e participação na vida cotidiana. As crianças, aos poucos, vão se inserindo nessas atividades (muitas vezes sob a forma de brincadeiras), através dos diferentes jeitos de participar, os quais variam de acordo com as vontades, os tamanhos, as capacidades e as permissões e possibilidades que são atribuídas às crianças nos grupos a que pertencem.

Para Rogoff (2005), as permissões e possibilidades se diversificam culturalmente, podendo haver contextos em que se permitem/possibilitam mais relações entre os bebês e as crianças maiores e outros onde essas relações são menos incentivadas. Nesse processo, a divisão escolar das turmas acaba ensinando às crianças a ideia de grupo, induzindo as relações que podem e/ou devem estabelecer, o que ocasiona um

7 O termo “avançar” não está relacionado a uma sucessão de etapas a serem vencidas, mas a uma construção própria dos modos de brincar (VYGOTSKI, 1984; MUSATTI, 2011).

distanciamento entre as crianças de turmas diferentes (FERNANDES, 2008) e a preferência por interações com aquelas que sejam da mesma turma (FERNANDES, 2008; SCHMITT, 2008), visto que é com elas que convivem a boa parte do dia e realizam a quase totalidade das atividades.

Um último episódio da investigação de Castelli (2015) contribui para demonstrar outras possibilidades de escolhas entre as crianças, quando têm oportunidade de brincar com pares de outros grupos:

[...] Felipe (Berçário 2) se agacha e Eliana [Pré 1], observando-o, faz a mesma ação que ele, indicando estar conectada com ele nesta interação. Mais adiante, Felipe joga seus balões no chão e ela, ao mesmo tempo em que os segura, lhe dá a mão para que ele possa se levantar e continuarem a brincadeira. [...] Eliana passa a mão na cabeça de Felipe duas vezes, fazendo-lhe carinho, e, na sequência dos fatos, ele toma uma atitude: dar-lhe a mão. Ao que tudo indica, ele iria segurar em sua mão para que brincassem de mãos dadas, reinventando a brincadeira. Porém, no meio do processo, algo lhe chama a atenção: a figura da família Peppa Pig estampada no moletom de Eliana. [...] Com esse elemento em comum entre os dois, sua relação se intensifica ainda mais. E, além da brincadeira de pular com os balões e dos carinhos, agora, a conversa sobre algo em comum passa a fazer parte da relação dos dois. Ambos parecem satisfeitos com a relação que estava se criando entre eles, tanto que outros meninos e meninas de suas respectivas turmas estavam ao seu redor, mas preferiam estar um com o outro, o que leva Eliana a poder afirmar, sem tirar o sorriso do rosto, que Felipe havia gostado dela. Eles começam a fazer tudo de mãos dadas: andar, pular, dançar... [...] (Diário de campo, 17/07/2014) (CASTELLI, 2015, p. 196).

Ao terem oportunidade para se conhecer e se relacionar, o outro, independentemente de seu grupo etário ou grupo estabelecido pela escola, passa a ser mais do que um outro no meio das demais crianças: se transforma em alguém que é conhecido, com quem tem algo compartilhado e com quem se pode iniciar uma relação de proximidade e intimidade. O outro pode adquirir um novo significado, como no episódio anterior, que possibilitou Eliana a dizer posteriormente: *“agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo (Eliana, 21.10.14)”* (CASTELLI, 2015, p. 198).

As crianças de diferentes subgerações superaram a imposição etária, enxergando outros critérios em comum e estabelecendo diferentes laços, os quais vão dando base às suas relações de amizade. Para Ferreira (2002), brincar e fazer amigos podem ser compreendidos como sinônimos a partir dos quais as crianças podem participar e fazer parte da cultura infantil. Portanto, brincar, estabelecer laços de amizade e (re)criar suas culturas podem ser ações desenvolvidas por crianças de diferentes grupos etários, as quais assumem variadas formas de participação nas suas relações.

A pesquisa de Löffler (2019) aponta outra possibilidade de análise decorrente do encontro das subgerações: trata-se dos conflitos etários, um dos desafios quando falamos na (re)elaboração de culturas infantis por intermédio de brincadeiras, especialmente para os bebês. No contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, o convívio com diferentes idades era algo frequente e acontecia de dois modos distintos: 1) através do planejamento feito pelas pessoas adultas, em que uma turma visitava a outra ou combinava de se encontrar nos espaços de circulação (corredor, pracinha, pátio externo, banheiro ou refeitório) – nos cinco encontros desse tipo registrados na pesquisa foi observado resistência dos maiores em aceitar a presença dos menores; e 2) através de encontros ocasionais nos espaços de circulação – nos 10 encontros ocasionais registrados na pesquisa, foram observados movimentos de participação marcados pelo acolhimento.

Além disso, nessa escola infantil, as crianças maiores de dois anos de idade são agrupadas em turmas multi-idade⁸, exceto os berçários. Foi em decorrência desses conflitos, percebidos com maior intensidade

8 Para conhecer melhor a proposta pedagógica da instituição, consultar Cancian, Goelzer e Beling (2019). Destacamos que

nos encontros previamente planejados, entre as crianças maiores e os bebês, que tecemos algumas reflexões sobre o quanto os agrupamentos multietários não são, necessariamente, a única possibilidade de promover os encontros entre as diferentes idades. Embora sejam potentes na constituição das culturas das crianças, os agrupamentos precisam ser cautelosamente organizados, uma vez que para um grupo de crianças menores, por exemplo, deva ser frustrante passar um ano letivo enfrentando desafios como os que Leonardo, de dois anos e um mês, e Ana, de um ano e quatro meses, da turma de berçário enfrentaram com Isabelly e Nathália, da turma multi-idade em um dos encontros planejados entre os grupos:

Isabelly e Nathália estavam montando cercado com peças de madeiras e dentro dele colocavam alguns animais. Leonardo sentou-se em uma cadeira ao lado de Nathália e observava as duas brincar. Certo momento Nathália levantou-se para buscar algo. Leonardo sentou-se na cadeira em que Nathália estava e quando ela retornou, carregando um animal de borracha, não gostou muito de perceber que o seu lugar havia sido ocupado. Ela olhou para Leonardo com ar de reprovação e disse: “-Dá licença”. Leonardo não saiu, ele sorria e permaneceu sentado. Ela então começou a balançar a cadeira e dizer: “-Será que você pode dar licença”. Leonardo pareceu entender o tom de voz ameaçador utilizado por Nathália e levantou-se, voltando a sentar no lugar em que estava antes. Nathália sentou-se e me olhou antes de retomar a brincadeira. (...)Ana chegou perto das meninas e queria pegar os animais, tentou pegar o cavalo que Nathália havia trazido anteriormente. Nathália segurou o brinquedo com força e dizia: “-Não!”. Nesse jogo de forças, Nathalia me olhava, parecia desejar a minha intervenção na solução do problema. Ana tentou puxar o brinquedo, mas não teve forças o suficiente. Nathália ficou com ele e brincava com o cavalo, o movimentava como se ele estivesse cavalgando sobre as peças de madeira. Ana pareceu entender que nesse jogo de forças ela havia perdido, e ficou por ali observando a brincadeira de Nathália. Então Ana foi do outro lado e tentou pegar o cavalo que estava com Isabelly. Isabelly não gostou, dizia: “-Eu tava usando” enquanto tentava recuperar o brinquedo que Ana havia pego. Dessa vez, Ana conseguiu, pegou o cavalo e saiu com ele, Isabelly, voltou-se para as peças de madeira. (“Ela observava com uma expressão de descontentamento” – “Sai daqui...”: os movimentos de participar e as relações etárias” - Diário Descritivo Narrativo, 29/09/2017, p. 145) (LÖFFLER, 2019, p. 199).

Os movimentos de Isabelly e Nathália em relação à presença de Leonardo e de Ana na mesa com os animais são de garantir os seus espaços de brincadeira. Leonardo e Ana, por sua vez, fazem as suas tentativas de inserir-se no contexto: Leonardo aproxima-se e aos poucos vai sentando-se na cadeira e Ana aproxima-se e tenta pegar os objetos. Talvez as intenções de Leonardo e de Ana não eram as de participar do mesmo enredo de brincadeira das meninas maiores, mas eram intenções de partilhar daquele momento e compartilhar objetos.

Durante os encontros observados no estudo de Löffler (2019), de modo geral, ficava evidente que as crianças possuíam interesses diferentes em relação aos espaços e materiais. Enquanto que para os menores o prazer estava em realizar descobertas em relação às propriedades dos objetos disponíveis como pegá-los, ver as cores, girar, derrubar no chão, fazer tentativas de empilhar, de rolar, de colocar um sobre/dentro do outro, as crianças maiores vivenciavam processos de construções simbólicas nas brincadeiras com um enredo próprio, montando casinhas, postos de gasolina, fábricas de doces entre outras possibilidades. Isso não significa que as crianças menores não se envolviam em brincadeiras ditas de faz de conta, ou que as maiores também não se interessavam por explorações mais simples dos objetos, mas acontecia com menor recorrência, pois são marcas próprias das brincadeiras das crianças, as quais vão sendo qualificadas à medida que crescem, ampliam seus repertórios e relações.

a idade não é o único fator utilizado para organizar os agrupamentos, mas a referenciamos para que o leitor possa ter uma noção de como o grupo é composto.

O interesse das crianças menores também estava atrelado à curiosidade de saber o que as maiores estavam fazendo, quais objetos manipulavam e como o faziam, buscando elementos para contribuir com a construção do repertório das suas próprias brincadeiras. A curiosidade e o desejo de conhecer são marcas desses movimentos de participação que não seriam, necessariamente, no enredo da brincadeira em si. Porém, do encontro de interesses tão diversos, próprios de cada subgeração, podem decorrer conflitos, ora breves e sutis, manifestados por meio de um olhar mais expressivo, ora mais demorados e intensos, envolvendo o choro e a argumentação. Isso acontece porque seus movimentos são marcas de uma cultura própria das crianças que, inseridas em uma escola infantil, compartilhando-a com os seus pares, evidenciam-se em todos os momentos do dia. Independentemente da idade, ao participar da construção de uma brincadeira, a criança irá passar por momentos como esses, exigindo que elabore estratégias para alcançar os seus objetivos nas brincadeiras.

Leonardo e Ana utilizaram-se dos movimentos de observação, aproximação e, muitas vezes, de uma ação impulsiva de pegar os brinquedos. Embora esses movimentos não fossem compreendidos ou bem aceitos pelas crianças maiores, entre elas – maiores e menores – conseguiam solucionar os impasses oriundos dessas interações. Tais soluções implicavam uma das partes ceder: Leonardo levantou-se da cadeira, Ana conseguiu pegar o cavalo que desejava.

Os conflitos são apontados como um desafio para a promoção de encontros entre bebês e crianças maiores. Todavia, também precisamos vê-los como elementos centrais nas culturas de pares (CORSARO, 2011), estando presentes em todas as relações humanas. Não é possível imaginar que as relações entre crianças transcorram de modo sempre harmonioso, sobretudo considerando suas diferenças subgeracionais e culturais. Tanto quanto os adultos, elas se desentendem, disputam, brigam e se envolvem em conflitos, que também são ocasiões a partir das quais aprendemos e reorganizamos nossas relações.

Consideramos as brincadeiras enquanto um elemento da vida cotidiana das crianças, em que as relações etárias na organização dos grupos para brincar, as disputas, os conflitos, as iniciativas, a busca de estratégias as tornam espaços de participação. Neles, as crianças agem de diferentes modos, sem perder de vista os traços das culturas infantis, tornando-os próprios da infância. Savio (2013, p. 243) pontua a necessidade de “observar a brincadeira como lugar de expressão por excelência do ponto de vista infantil, por isso como uma referência imprescindível para realizar a participação das crianças”, uma vez que a brincadeira, além de ser uma possibilidade de a criança exprimir o seu ponto de vista “é também a única [possibilidade] na qual podem ter o controle e realizar escolhas” (p. 248), reiterando essa marca das culturas infantis.

Para Brougère (2000), é preciso haver um acordo entre os parceiros, indicando que a sua ação se trata de uma brincadeira. É como se entre as crianças existisse uma troca de sinais que veiculassem uma mensagem do tipo “isso é uma brincadeira”. Tais sinais podem ser explícitos ou implícitos, verbais ou não-verbais, e, nos casos dos registros compartilhados, esses sinais foram dados desde modos claros, através da verbalização, até modos muito sutis, como aproximações e olhares. Porém, nem sempre eles são bem compreendidos pelos demais participantes dos grupos, que percebem o outro ou como um intruso, ou como um parceiro para a brincadeira.

Uma contribuição importante, nas relações que se estabelecem entre as subgerações, durante os processos de construção das brincadeiras, está relacionada com o olhar atento e sensível dos adultos, em especial das professoras. É este olhar que, acompanhando as elaborações infantis, fará a diferença entre perceber o protagonismo dos bebês nas relações ou compreendê-los como intrusos. É o olhar atento e sensível

que compreenderá uma relação de disputa de brinquedos como uma possibilidade de aprendizagem para as crianças envolvidas e não como uma situação de agressão das crianças maiores em relação aos bebês.

Conclusão

Considerando essas reflexões, entendemos que as culturas infantis se (re)elaboram nos processos de construção das brincadeiras, uma vez que duas pesquisas, em tempos e contextos diferentes, apresentam elementos em comum, reafirmando as crianças enquanto produtoras de cultura. O que existe em todos os processos de construção das brincadeiras, mas que entre as crianças com idades diferentes é mais complexo e dificulta tal construção são os processos de metacomunicação.

Apostar nos encontros subgeracionais exige um olhar atento sobre cada criança, desafia os adultos a conhecê-las para além do que a idade estabelece como normal de acontecer; implica olhar para as crianças e as suas relações, num exercício contínuo de reflexão sobre o que ocorre com e nos grupos de pares. Os bebês, ao imporem a sua presença na relação com as crianças maiores, mostram que suas formas de participação não acontecem hegemonicamente, pois elas são vivenciadas nas relações entre eles, com as crianças maiores e com os adultos, implicadas por um conjunto de negociações, aceitações e resistências. A complexidade dos encontros entre as diferentes idades é justamente esta, de provocar desafios entre as crianças, motivando-as a serem sujeitos ativos nas suas ações, aprendendo a resolver as suas questões.

A partir das pesquisas, podemos pensar sobre a importância de encontros espontâneos e em espaços mais amplos, ou ainda, na proposição de encontros entre pequenos grupos de crianças com variação de idades, para que as relações estabelecidas sejam mais significativas e possam contemplar as suas especificidades e os seus interesses. Entendemos que nessas condições os encontros podem ser atravessados por relações de aceitação, amizade e compartilhamento.

A participação dos bebês entre si e na relação com as outras crianças é marcada por diferentes formas, ora uns sendo mais passivos que outros, ora desempenhando funções sociais mais periféricas nas brincadeiras. Assim como na vida adulta, as disputas por poder e controle nem sempre são harmoniosas e a contento de todos. Nas relações dos bebês isso também acontece, por isso os conflitos e as relações etárias aparecem como marcas na construção dos jeitos de participar das brincadeiras. Em algumas situações, foi possível perceber o quanto a comunicação foi um fator que limitou a participação dos menores nas situações que observavam ou demonstravam interesse. Foi com a mediação de uma pessoa adulta que as crianças menores obtiveram acesso ao enredo da brincadeira e puderam experimentar outra forma de participar, mais diretamente.

Procuramos, nessa escrita, estabelecer uma interlocução entre dois estudos que se debruçaram sobre uma temática ainda pouco explorada: relações entre bebês e crianças maiores na educação infantil. Propusemos um diálogo entre os resultados, contudo, não pretendemos universalizar os modos como bebês e crianças participam nas brincadeiras, pois as crianças e suas infâncias não são homogêneas e precisam ser compreendidas a partir de cada contexto. Entretanto, também encontramos algumas aproximações, que são igualmente importantes de serem consideradas no cotidiano das escolas de educação infantil, como as capacidades das crianças em participar na (re)elaboração de suas culturas de diferentes formas, a partir das suas especificidades e, especialmente, por meio de brincadeiras, o que aponta indicativos para o trabalho docente.

Para finalizar, entendemos que tanto os bebês como as crianças maiores demonstram capacidades para interagir e participar dos processos de (re)elaboração cultural. Produzir o conhecimento, através das pesquisas, é um dos caminhos possíveis para que essa aposta política seja efetivada no âmbito da Educação Infantil. Mas, sem a partilha dos resultados e o diálogo entre os resultados das pesquisas e as professoras, dificilmente a pesquisa cumprirá a sua função social, de contribuir com mudanças na prática pedagógica.

Além de mais estudos sobre a problemática em questão, a fim de que seja possível melhor compreendê-los, para, então, promover práticas pedagógicas mais atentas às suas ações e relações sociais, e que ofereçam espaços-tempos qualificados para as a interação entre as subgerações, entende-se a necessidade de elaborar medidas como a inserção dessas discussões nos currículos dos cursos de formação de professores, oferta de cursos de formação continuada e a participação de entidades representativas na elaboração das políticas públicas.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL.MEC.SEB.UFRGS. **Relatório de Pesquisa**: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf>. Acesso em: 29 set. 22.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BROUGÈRE, G. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. *In*: BROUGÈRE, G.; ULMANN A.-L. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 307-320.
- CANCIAN, V. A.; GOELZER, J.; BELING, V. (orgs.). **Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipe Amarelo-UFSM**: narrativas docentes. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2019.
- CASTELLI, Carolina Machado. “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. 2015. 294f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CAMPOS, M. M. Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche. *In*: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 29 set. 22.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTINHO, Â. S. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. **Tese** (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>>. Acesso em: 29 set. 22.

FERNANDES, C. V. Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!: culturas infantis e cultura escolar – entrelaçamento para o pertencimento etário na instituição escolar. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15690/000688649.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 set. 22.

FERREIRA, M. “- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” - as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância -. 2002. **Tese** (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FERREIRA, M. “- Ela é a nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524>>. Acesso em: 29 set. 22.

FORQUIN, J.-C. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. *In*: Congresso Internacional Co-Educação de Gerações SESC, 1., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESC, 2003. p. 1-23. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

GOBBATO, C. Os bebês estão por todos os espaços: Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29947/000778517.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 set. 22.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LÖFFLER, D. Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário. 2019. 334f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

MUSATTI, T. Trocas em uma situação de brincadeira de faz de conta. *In*: STAMBAK, M.; *et al.* **Os bebês entre eles: descobrir, brincar inventar juntos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 89-132.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

PRADO, P. D. Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. 2006. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROGOFF, B. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas da Infância. *In*: Jornada Educação e Imaginário, 1., 2003, Braga. **Conferência**. Braga: UMINHO, 2003, p. 1-18. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2014.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas na Segunda Modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, mai./ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 29 set. 22.

SAVIO, D. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. *In*: BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (org.). **Participação e qualidade da educação da infância**. Curitiba: Editora UFPR, 2013. p. 243-303.

SCHMITT, R. V. “Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91437/256623.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 set. 22.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

Submetido em: 2/10/2022.

Aceito em: 10/09/2023.