

## **AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS BEBÊS NA CRECHE: um estudo numa perspectiva sociológica**

Angela Maria Scalabrin Coutinho – UFPR

Agência Financiadora: Programa Alþan, Programa de bolsas de alto nível da União Europeia para América Latina

### **1 SITUANDO O (CON)TEXTO**

Movido pelo intento de compreender a ação social dos bebês no contexto da creche, o estudo ora socializado buscou na sociologia interpretativa de Max Weber e da estruturação de Anthony Giddens, na sociologia da infância críticointerpretativa e na pedagogia da infância, suas bases teórico metodológicas.

O primeiro desafio posto foi aprofundar o conceito de ação social, no sentido de identificar o que significa a ação e a relação sociais, bem como problematizar a ideia bastante presente nos estudos sociais da infância, qual seja, que a criança é um ator social.

Conjugado a tal aprofundamento teórico, foram analisadas situações do cotidiano de uma creche, no sentido de identificar as marcas das relações sociais entre crianças de 5 meses a 2 anos de idade. O objetivo central do estudo de campo foi conhecer a ação social dos bebês no contexto da creche, tendo especificamente a preocupação em identificar a recorrência e o modo como ocorrem tais ações sociais. Por meio de uma etnografia visual desenvolvida durante 14 meses de permanência no campo, a pesquisadora mergulhou nos cotidianos infantis e os registrou por meio do vídeo.

A partir da geração de dados, foi possível identificar várias marcas das ações sociais dos bebês na instituição investigada, sendo que a selecionada para ser abordada nessa comunicação é a relação social entre os pares.

### **2 SER BEBÊ, SER SOCIAL**

Como os seres humanos bebês se tornam seres sociais? Como agem num contexto de relações como é a creche? Perguntas importantes para a área da educação infantil, que exigem a busca por referenciais que ampliem a compreensão sobre os processos de socialização.

O conceito de ação social é chave para a sociologia, na acepção de Weber a ação social ou conduta social requer um significado subjetivo que se refere a um outro indivíduo ou grupo (GIDDENS, 1990). De acordo com o próprio autor:

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

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

No campo da sociologia da infância temos nos deparado de modo mais proeminente com a ideia de *agency* (JAMES, JAMES, 2008; JAMES, PROUT, 1990; PROUT, 2004), que também refere o estatuto de atores sociais das crianças e convoca o debate em torno da relação ação-estrutura, fundamental, do nosso ponto de vista, a toda teoria da ação social. No entanto, nossa escolha pelo termo ação e não *agency* se centra, sobretudo, na base teórica sociológica que orienta o nosso estudo, uma sociologia interpretativa, situada em conceitos desenvolvidos por autores como Max Weber, que não exclui, aliás, pelo contrário enfatiza a partir de outra ótica, a relação ação-estrutura.

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

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

[...] o sentido da ação não é algo já dado que de algum modo seja “visado” pelo agente como meta da sua ação mas é a representação que ele, como agente, tem do curso da sua ação e que comanda a sua execução. [...] No esquema analítico weberiano tudo passa pelas concepções ou representações que os agentes (sempre

individuais, em última instância) têm dos motivos, meios e fins das ações sociais em que se envolvem. Daí a dimensão *subjetiva* da ação. E motivos, meios e fins têm, para o agente, caráter significativo. Daí a dimensão do *sentido* da ação. (p. XV)

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

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

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

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

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

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

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

## **2 AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS BEBÊS NA CRECHE**

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

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

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

Nas relações entre as crianças os modos de agir podem basear-se em inúmeros elementos, dentre os quais destacamos a consonância com a ação do Outro. Cabe também referir uma característica da elaboração cultural das crianças para a qual Corsaro (2003, p. 168) chama a atenção, que é a tentativa de adquirir maior controle da sua própria vida e para tal, a escolha dos pares ocupa um lugar importante. A escolha pelos pares não é ocasional, ao longo do estudo etnográfico foram observadas várias cenas em que a parceria entre algumas crianças eram constantes. Algumas crianças, por sua vez, ocupam o lugar da desestabilização das relações, e isso ocorre devido a alguns condicionantes, que apresentaremos um pouco mais a frente.

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

As estratégias observadas de aproximação e mobilização do outro para o desenvolvimento de uma determinada ação eram variadas. Dentre as estratégias observadas a aproximação corporal e a posse de algum objeto que possa servir como um “passaporte” para

a participação em uma determinada situação são as mais recorrentes. Embora as estratégias repitam-se os modos como cada criança as utiliza é muito singular, pois há todo um contexto que define o tipo de estratégia a ser utilizada. A partir de cenas observadas trataremos das escolhas relacionais abordando as estratégias utilizadas para a participação nas situações.

No âmbito das preferências relacionais, há alguns elementos que podem ser identificados como importantes para que as crianças mantenham relações mais próximas com alguns pares. Ainda que esses elementos variem de criança para criança, podemos indicar que há uma definição - que envolve esses elementos - que marca as relações: a reciprocidade.

Entendemos por reciprocidade uma relação compartilhada, uma ação mútua, ou seja, há uma partilha de sentidos que permite que a ação torne-se socialmente construída. Ainda nos é útil a diferenciação entre troca e reciprocidade estabelecida por Marcel Mauss, que considera que a troca “inverte o movimento da reciprocidade, porque em vez de se preocupar com o outro, procura em primeiro lugar a satisfação do próprio interesse” (SABOURIN, 2008, p. 135).

Não é possível afirmar que todas as relações entre as crianças têm como característica a preocupação primeira com a satisfação do outro, no entanto percebe-se ao observar cenas de interação entre as crianças, que o “egocentrismo” tão enfatizado por Piaget<sup>1</sup> (1982) como presente nos primeiros anos de vida, sobretudo, em torno dos dois anos, deve ser relativizado, porque a preocupação em agir de forma partilhada e em convergência com a ação do outro é algo bastante presente.

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

---

<sup>1</sup> Paul Harris (2002, p. 232) refere que Freud e Piaget descreveram a criança pequena como um ser essencialmente narcisista, indicando que especificamente para Piaget grande parte da comunicação da criança é egocêntrica e para Freud a auto-absorção que caracteriza a criança pequena lhe proporciona todas as suas relações sociais assimétricas. Em contraposição o autor afirma que durante este século as investigações sobre o autismo têm destacado que a criança normal está longe de ser egocêntrica ou severamente absorvida por ela mesma, pelo menos aos 18 meses as crianças normais participam de atividades variadas que facilitam a atenção compartilhada. Já Tullia Musatti (1987, p. 6) indica que em meio a polêmica que o conceito de egocentrismo criou perdeu-se um aspecto que é fundamental na posição piagetiana: o egocentrismo como fenômeno do comportamento e não uma sua característica estrutural.

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

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

De acordo com Tardos e Szanto (2004):

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

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

Ao observar o grupo de bebês em seus diferentes arranjos nos dois anos letivos<sup>2</sup>, foi possível perceber que as escolhas das profissionais que atuavam junto ao grupo fazia completa diferença nas relações que as crianças estabeleciam, explicamos melhor, embora não sejam os adultos os sujeitos definidores da escolha dos pares das crianças, o modo como pensam e estruturam o espaço-tempo das crianças permite que se lancem de modo mais inteiro nas relações ou que, inclusive, não vivam determinadas relações pela impossibilidade física e temporal que lhes são colocadas.

---

<sup>2</sup> A observação do grupo de bebês ocorreu durante quatro meses no ano letivo 2007/2008, de abril a julho e durante 10 meses no ano letivo de 2008/2009, de setembro a junho.

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

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

### Recorte 3

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

36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

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

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

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

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

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

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

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

Joana retorna para o seu lenço e o apanha. Luísa avança a frente e abaixa-se para colocar o lenço no chão. Joana vira-se para observar o que a Luísa faz, caminha até ela e coloca o seu lenço no chão à frente do lenço da Luísa. Elas ficam alguns segundos tentando esticar os lenços no chão, Joana enquanto mexe no lenço diz: *Já táa, já táa, já táa, já táa*, fala com uma certa melodia. As duas sentam-se ao chão com os lenços.

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

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

A ideia da completude e da complementariedade nos interessa de modo ímpar, porque quando tratamos do olhar não o vemos desvinculado das outras dimensões e vias de comunicação, pelo contrário, o entrelaçamento do olhar, com a expressividade corpórea e com o entorno social e cultural é de tal forma articulada que é só por isso que faz sentido tomá-lo como importante elemento estruturante das ações das crianças. Para Le Breton (2009) é certo que o olhar não está desvinculado da globalidade do corpo, chamando a atenção para o fato de aspectos como os movimentos do corpo e do rosto, a qualidade, a duração e a direção do olhar efetivarem a sua tonalidade. Ele ainda afirma que “O olhar solidariza-se com a maneira de ser diante do outro, ele não é analiticamente destacável ou efetivo independentemente. Seu

ritualismo varia de acordo com as sociedades, correspondendo a uma ordem simbólica” (LE BRETON, 2009, p. 224).

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

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

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

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

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

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

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

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

Um pouco mais adiante na cena:

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

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

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

1) que o indivíduo assuma a atitude ou a perspectiva dos outros que se encontram no contexto; 2) que o indivíduo desenvolva uma linha de acção de acordo com o outro, de modo a complementar as suas próprias acções e atitudes; 3) que uma linha de acção conjunta possa ser produzida. (FERREIRA, 2004b, p. 59)

Os critérios supracitados dão a entender que para que as acções das crianças constituam acontecimentos sociais elas devem ser negociadas e partilhadas, ainda que os sentidos não sejam idênticos para todos, ou ainda melhor, ainda que os significados atribuídos tenham diferentes motivações para os atores, observe-se o caso específico da cena descrita em que Luísa e Joana partilham de uma linha de acção que tem um objetivo comum e que embora seja compreendida por Rita não é por ela partilhada.

Poder-se-ia “classificar” esse acontecimento social como exclusão? Como apoiar as escolhas das crianças, respeitando as suas preferências e afetos sem incentivar acções excludentes? Ao retomar a cena “um é pouco, dois é bom, três... parece ser demais” e especificamente os trechos reapresentados a pouco, podemos inferir que há uma situação estruturada por Luísa e Joana que é significada por ambas e que, portanto, é revestida de um sentido de reciprocidade. A entrada de Rita significaria instituir uma nova ordem, o que desestabilizaria a situação e exigiria uma disposição maior de Luísa e Joana para negociações.

Um dos aspectos que contribui para a manutenção da interação dual é a estabilidade da relação, sendo este aspecto observado ao longo da permanência na creche. Poderíamos então chamar essa relação de amizade, tendo em conta a preferência recorrente pela companhia que uma demonstrava a outra? Qual o sentido das relações de amizade para as crianças? E para as crianças bem pequenas, qual o papel das amigas na constituição do seu grupo de pares?

Manuela Ferreira (2004a) sinaliza que os significados atribuídos pelas crianças às amigas e os seus usos sociais podem se diferenciar muito dos significados atribuídos pelos adultos, para a autora importa:

[...] considerar a questão de que nem a *amizade* é apenas uma simples relação cognitiva e de afectividade isenta de interesses e poderes, nem a *cultura do grupo de pares*, porque produzidas por crianças, é neutra. Pelo contrário, sendo ambas relações sociais produzidas em contexto, altamente fluidas e flexíveis e não estruturalmente determinadas, importa não esquecer que a cultura é marcada pela

conformidade e individualidade, pela igualdade e competição (James, 1993, 1998) [...]. (FERREIRA, 2004a, p. 194)

Corroborando com as ideias de Ferreira (2004a) de que a amizade enquanto relação social é altamente fluida e flexível, a partir do grupo observado pode-se identificar traços de diferentes ordens no que diz respeito às escolhas relacionais: dentre eles destacamos as preferências por determinadas brincadeiras, o gênero e a classe social. No caso das crianças bem pequenas torna-se difícil diferenciar o que pode ser considerada uma relação de amizade de algum outro tipo de relação social, primeiro porque a opinião das crianças bem pequenas nesse ínterim apresenta uma série de desafios para a sua recolha e segundo, que a sutileza que reveste essas relações não permite, ao menos a partir desse estudo, que se identifique, defina e classifique o que são as relações de amizade para os bebês.

O que sem dúvidas é possível afirmar é que as crianças desde bem pequenas estruturam as suas relações a partir das referências que possuem, referências estas que se articulam às culturas nas quais estão inseridas e, portanto, estruturam também relações de afinidade e baseadas nas suas preferências. No entanto, identificar as relações de amizade é que se apresenta como um desafio quando tomamos como base as relações das crianças bem pequenas.

### **3 PARA FINALIZAR**

O estudo ora socializado permitiu identificar que mesmo as crianças bem pequenas agem movidas por um comportamento visado, mobilizado a partir do outro e que em muitas situações o sentido desse comportamento é partilhado por um grupo estendido de crianças, o que caracteriza a existência de relações sociais. Essas relações sociais têm como característica e escolha de pares e a utilização do olhar e do corpo como forma de mobilização e relação com o outro.

Ao tratarmos das escolhas relacionais das crianças e de categorias que se entrecruzam, enfatizamos que as crianças possuem estratégias de aproximação e exclusão dos pares. Essas estratégias são articuladas pelas próprias crianças, que selecionam e estruturam as relações seguindo critérios próprios.

A observação dos bebês, das suas ações e relações permite dar corpo a uma ideia genérica de ação social, já que é possível identificar que as crianças agem movidas pelo comportamento do outro, que elas partilham sentidos da sua ação, mas identificar que ação é essa, que critérios são mobilizados para que os sentidos sejam partilhados por determinados

pares é que revela a heterogeneidade desse tempo de vida, que é tão complexo como quanto qualquer outro grupo geracional.

#### 4 REFERÊNCIAS

COHEN, Ira J. Teorias da acção e da praxis. In: Bryan S. Turner. *Teoria Social*. Tradução de Rodrigo Valador. Miraflores: Difel, 1996, p. 111-142.

COHN, Gabriel. Alguns problemas conceituais e de tradução em Economia e Sociedade. In: WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB, 1991, p. XIII-XV.

CORSARO, William A. *Le culture dei bambini*. Bologna: Mulino, 2003.

DELALANDE, Julie. *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, França: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

FERREIRA, Manuela. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento, 2004a.

\_\_\_\_\_. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: Manuel Jacinto Sarmiento & Ana Beatriz Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004b, p. 55-104.

HARRIS, Paul. Penser à ce qui aurait pu arriver si... In: *Enfance. Le monde fictif de l'enfant*. Vol. 54, n° 3/2002, p. 233 - 239.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage, 2008.

JAMES, Allison; PROUT, Alan (eds.). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Flamer Presse, 1990.

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e moderna teoria social: uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber*. 3ª. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias. Antropologia das emoções*. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Tradução de Luís Manuel Bernardo. 4ª ed. Odivelas: Vega, 2002.

MUSATTI, Tullia. Introduzione. Gioco, comunicazione e rapporti affettivi: tra bambini in asilo nido. In: MUSATTI, Tullia; MANTOVANI, Susanna. *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*. Bergamo: Edizioni Scolastiche Walk Over, 1987.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PROUT, Alan. (2004). *Reconsiderar a nova Sociologia da Infância: para um estudo multidisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal (digitalizado).

SABOURIN, Eric. Marcel Mauss: da dádiva à questão da reciprocidade. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 23, n. 66, p. 131-138, fev. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 2000.

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnes. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit. (org.). *Educar os três primeiros anos: experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 33-46.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB, 1921/ 1991.