

BEBÊS QUE SE RELACIONAM COM CRIANÇAS MAIS VELHAS: CUIDADOS E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Machado **Castelli** – UFPel

Ana Cristina Coll **Delgado** – UFPel

Agência Financiadora: FAPERGS

Resumo

O texto discute parte dos resultados de uma pesquisa sobre as relações entre bebês e crianças mais velhas em uma escola infantil. O foco, aqui, é dado às relações de cuidado, preocupação e carinho e às resoluções de conflitos. Buscamos inspiração nos preceitos e instrumentos da etnografia com crianças (GRAUE; WALSH, 2003) e nos Estudos da Criança, em especial pelas contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança, da Psicologia Cultural e da História da Infância. A partir de Gonzaga e Arruda (1998), pensamos o cuidado na educação infantil como dotado de três significados conectados: o profissional, o materno-paterno e o amigo. Presenciamos diferentes relações de cuidado amigo, analisadas com o respaldo de Montagu (1988) e Boff (1999). Os dados provocam-nos, mostrando que as crianças são capazes de cuidar umas das outras e que os conflitos que surgem entre elas são parte das suas culturas de pares (CORSARO, 2011). A pesquisa ajuda a tensionar a ideia de separação das crianças por faixas etárias e aposta que elas (incluindo os bebês), quando têm oportunidade, são capazes de se relacionar com diferentes (sub)gerações.

Palavras-chave: cuidado; conflito; relações multietárias

BEBÊS QUE SE RELACIONAM COM CRIANÇAS MAIS VELHAS: CUIDADOS E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dos bebês, das crianças mais velhas e das idades

Este texto discute os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de educação infantil filantrópica gaúcha, no ano de 2014. Seu objetivo central foi investigar as relações estabelecidas entre bebês de uma turma de Berçário 2 e crianças

mais velhas. Compreendemos que as relações sociais ocorrem quando as pessoas ajustam suas ações com relação umas às outras de acordo com os significados que dão a essas ações (WEBER, 1978 apud ERICKSON, 1986; PINO, 2005). Das várias e significativas relações que emergiram a partir dos encontros entre eles, elencamos duas dimensões de análise: as relações de cuidado, preocupação e carinho e as relações de conflito e suas resoluções entre bebês e crianças mais velhas.

Considerando que, no Brasil, a taxa de natalidade vem decrescendo (IBGE, 2013); que hoje encontramos um número menor de crianças brincando na rua e menos interações entre crianças da vizinhança ou entre famílias extensas; que a educação infantil tem sido necessidade ou opção de muitas famílias (IBGE, 2011), o que acontece desde cedo na vida das crianças ocidentais (CORSARO, 2011); e que muitos bebês e crianças passam até cerca de 10 horas nessas instituições (COUTINHO, 2010), se faz necessário refletir sobre as relações, cada vez menos presentes, entre crianças de diferentes idades, especialmente na escola infantil¹, incluindo os bebês, visto que, a partir das perspectivas trabalhadas neste estudo, eles e as demais crianças, fazem parte da infância.

A infância, ou melhor, as infâncias, são aqui compreendidas como: a) uma *construção social* (PROUT; JAMES, 1997); b) uma *variável social*, não podendo ser pensada isolada de outras variáveis, como classe, sexo e etnia (PROUT; JAMES, 1997); cujas variáveis podem ser percebidas tanto individual, quanto coletivamente, pois a infância precisa ser pensada também como c) uma *forma estrutural* (CORSARO, 2011), ou seja, apesar de ser passageira para cada um de nós, para a sociedade como um todo ela é uma categoria que não desaparece, isto é, sempre há infância, pois sempre há crianças; e, ainda, como d) uma *categoria geracional* (SARMENTO, 2005), aspecto central nesta investigação.

Para Forquin (2003), a geração pode ser: 1) *genealógica*, focando no indivíduo e na sua filiação; 2) de *classe etária*, correspondendo às diversas categorizações sociais dos períodos da vida; e 3) *histórico-sociológica*, incorporando as pessoas que nasceram em uma mesma época e/ou que são afetadas por uma mesma influência cultural. Debruçamo-nos sobre a segunda concepção apresentada por Forquin (2003), ainda que não possamos desconsiderar a família de cada criança ou as questões histórico-culturais em seus contextos de vida.

¹ O termo escola infantil é utilizado para nos referirmos a uma escola de educação infantil, que engloba creche e pré-escola.

Dentro da própria infância, ainda há subgrupos geracionais (SCHMITT, 2008), subgrupos etários (SARMENTO, 2005), diferentes grupos etários ou subgerações (FERNANDES, 2008) – grupos, estes, marcados pelas especificidades que as crianças adquirem ao longo de suas infâncias. As crianças têm direito a essas diversidades relacionais, em que aprendem, ensinam, constituem suas culturas, perpetuam-nas e modificam-nas, assim como apresentam elementos para que as outras subgerações e gerações, concomitantemente, se constituam e modifiquem suas próprias culturas. Todavia, por mais que bebês e demais crianças sejam capazes de se relacionarem entre si e/ou com quaisquer outras pessoas, muitas vezes a instituição escolar acaba por privá-los e por definir com quem podem interagir, especialmente no que se refere à faixa etária.

Ariès (1981) e Rogoff (2005) demonstram como a ideia de idade é uma construção social, que foi se modificando através do tempo e ganhando sentido na instituição escolar². Varela (1999) argumenta que a separação por faixas etárias na escola vai ocorrendo lentamente até se tornar o critério fundamental de distribuição, o que está relacionado com uma organização por séries múltiplas, progressivas e com uma complexidade crescente, correspondentes a supostas etapas de aprendizagem. Para Varela (1999), essa nova organização do espaço e do tempo permite maior correção e normalização das crianças. Trata-se de uma forma de controle e disciplinamento que se solidificou na Modernidade, justificada pela Psicologia do Desenvolvimento, e até hoje é pouco questionada, porque parece naturalizada. Contudo, é uma forma de padronização, pois são estabelecidos e esperados, para cada idade, e conseqüentemente, para cada série, determinados comportamentos e saberes.

Mozère (2012) assevera que a avaliação dos especialistas significa um julgamento, que não abre espaço para a heterogeneidade: eles decidem o que é bom, certo e errado, enfim, o que é estabelecido como esperado. E nessas lógicas binárias a opinião dos especialistas adquire força, pois, segundo a autora, quando as ações, as situações e os comportamentos são julgados como apropriados, entende-se que as pessoas podem confiar neles (MOZÈRE, 2012), como se fossem verdades inquestionáveis em vez de construções que estabelecem determinados padrões e comportamentos esperados.

² Embora prefiramos trabalhar com o termo relações intersubgeracionais em vez de multietárias, por sua maior abrangência, utilizamos este último nas palavras-chave por ser o mais conhecido até então.

Porém, para as crianças (e, muitas vezes, também para os adultos), ainda que saibam sua idade e conheçam os números, não são estes que determinam, por exemplo, o que é ser um bebê, ou quem é mais velho ou mais novo. Fernandes (2008), Prado (2006) e Coutinho (2010) encontraram em suas pesquisas situações que demonstram o quanto o corpo é uma forte característica na identificação das idades e etapas da vida por parte das crianças. Ser maior, menor, mais alto, mais baixo, saber andar, engatinhar ou falar são alguns dos diferenciadores que as crianças utilizam e, a partir deles, relacionam-se de formas distintas umas com as outras.

Na escola investigada, os integrantes do Berçário 2, que possuíam, em média, um ano e oito meses de idade, eram vistos como bebês – ainda que, sob outros olhares, possam denominados de outras formas. Eram considerados bebês por apresentarem ações comumente identificadas a essa denominação (estar aprendendo a andar, aprendendo a falar, usar fraldas, etc.) e por pertencerem à única turma de berçário da instituição (até agosto). Dentro desse grupo heterogêneo, as ações, as formas corporais e as linguagens eram as mais variadas, permitindo-nos reconhecer que algumas já se aproximavam das crianças do Maternal 1. Isso parece demarcar uma diferença entre os bebês, o que nos leva a supor que há uma subgeração entre eles, da qual fazem parte os bebês mais novos, que possuem outras particularidades. Isso também é perceptível no tratamento dos adultos, que demonstram muito mais atenção e preocupação com esses bebês mais novos – e cada vez mais os segregam das outras crianças.

A separação tão rígida de idades na escola induz as relações que as crianças podem ou devem estabelecer, causando um distanciamento entre as crianças de diferentes turmas (FERNANDES, 2008) e a preferência por interações com as crianças da mesma turma (FERNANDES, 2008; SCHMITT, 2008), pois é com elas que convivem a maior parte do dia e realizam a maioria das atividades. E, além de naturalizarmos a divisão por faixa etária, ainda há a crença dos adultos de que as menores não sabem brincar, ou atrapalham as brincadeiras das mais velhas (e vice-versa), ou, ainda, de que as crianças maiores machucam as menores (PRADO, 2006).

Sob tais motivações, esta pesquisa procurou indagar e tensionar a separação de crianças de diferentes subgerações, apostando que são capazes de cuidar umas das outras e que os conflitos que surgem entre elas são parte das relações humanas. Na continuidade, apresentamos a metodologia utilizada na investigação e, posteriormente, as análises concernentes a relações de cuidado que bebês e crianças mais velhas

estabelecem entre si e aos modos como eles resolvem seus conflitos considerando suas diferenças subgeracionais.

Da metodologia, do contexto de investigação e de seus atores

Uma única disciplina não conseguiria abranger a complexidade de bebês e demais crianças. Portanto, buscamos respaldo nos Estudos da Criança, em especial pelas contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança, da Psicologia Cultural e da História da Infância, além das áreas da Filosofia e da Educação. Quanto à metodologia, pelas contribuições que tem trazido às pesquisas com bebês e crianças mais velhas, e por buscar captar, interpretativamente, o ponto de vista “de dentro”, ou seja, a perspectiva dos sujeitos (PFAFF, 2010), nos dedicamos com mais profundidade à realização de uma pesquisa identificada como uma etnografia com crianças (GRAUE; WALSH, 2003). Dentro desse paradigma, as crianças são entendidas como sujeitos – e não objetos – que podem participar das pesquisas e o fazem. No entanto, pressupõem métodos particulares de investigação (CHRISTENSEN; JAMES, 2005).

Para ser possível compreender seus saberes e fazeres, preceitos e instrumentos da etnografia foram centrais na geração e na análise dos dados, pois apenas entrevistas e questionários não dariam conta das interações e culturas que as crianças produzem e compartilham no presente (CORSARO, 2011). Optamos pelo termo “geração” de dados (em vez de “coleta”) em coerência com a proposta de Graue e Walsh (2003), pois, para os autores, trata-se tanto de um processo que implica interações entre pesquisadores, teorias, crianças e interpretações em dado contexto local, quanto de um processo ativo, criativo e de improvisação, aspectos que dão centralidade à participação das crianças e às ações dos pesquisadores.

A pesquisa, que teve como objetivo central investigar as relações estabelecidas entre bebês de uma turma de Berçário 2 e crianças mais velhas em uma escola de educação infantil, teve seus dados gerados a partir da articulação entre observação participante, registro (escrito, fotográfico e audiovisual) e conversas com crianças e adultos, além do acesso às fichas de bebês e demais crianças, de brincadeiras junto a eles e elas, da leitura do caderno da professora do Pré 1 (cedido por ela) e da participação em roda de conversa desta turma.

Estas duas últimas ações junto ao Pré 1 se fizeram importantes porque, durante boa parte da investigação, bebês e crianças desta turma se encontravam duas vezes por semana em razão de um projeto proposto pela coordenadora da escola juntamente à professora do Pré 1, o qual pretendia trabalhar com a ideia de identidade grupal e melhorar a convivência das crianças desta turma na instituição. Um dos grupos que lhes despertou maior interesse foi o dos bebês, o que levou à realização de uma articulação com o Berçário 2. Assim, as relações dos bebês e crianças mais velhas tiveram maior espaço dentro desse projeto, mas também ocorreram com essas crianças e com as crianças das turmas dos Maternais 1 e 2 em ocasiões variadas (como no pátio e no refeitório).

Das 70 crianças matriculadas na escola investigada, 54 bebês e crianças maiores das turmas de Berçário 2 (B2), Maternais 1 e 2 (M1 e M2) e Pré 1 (P1) participaram da pesquisa³. Foram obtidos termos de consentimento por parte de familiares e profissionais. Conforme Barros Filho e Pompeu, “falar de ética é tratar essencialmente da reflexão que se faz toda vez que é preciso identificar a melhor maneira de viver e de conviver” (2013, p. 18). Por isso, por participarem crianças de diferentes subgerações, optamos por obter o assentimento de todas as crianças da mesma forma: observando suas expressões e atitudes, dando, assim, confiabilidade às suas ações.

Ao longo da pesquisa, foram realizadas 31 idas à escola durante o processo mais intenso de geração de dados. Essas idas ocorreram do início de junho ao fim de setembro de 2014. Em outubro foi realizado um encontro junto às crianças do P1 para conversar sobre o projeto que ocorrera na turma. Após esses 31 encontros, foram feitas outras visitas para manter o contato com a escola, esclarecer dúvidas, visitar bebês e crianças mais velhas e fazer a devolução da pesquisa. Nestas últimas visitas, não realizamos registro com fotografias ou vídeos, somente tomamos notas e interagimos.

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada em um bairro típico de trabalhadores, apresentando uma elevada parcela de famílias com renda de um a três salários mínimos (ESCOLA, 2011). A instituição, filantrópica, presta atendimento a 70 crianças pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social e/ou que sejam filhos de funcionários da Universidade cuja mantenedora, desde 1982, assumiu e

³ A escola não possui Pré 2. O Berçário 1 não foi convidado a participar da pesquisa porque foi aberto em agosto, e durante a investigação, além de interagirem praticamente só entre eles e com suas profissionais, a turma estava em constante adaptação.

mantém seu setor burocrático, os serviços médico, odontológico, psicológico, nutricional e de assistência social.

Dos 16 integrantes do B2, 8 eram meninos e 8 meninas, 7 eram pretos, 1 era pardo, 7 eram brancos e sobre 1 bebê não havia informação, tendo em vista que, no início da pesquisa, em 10 de junho de 2014, possuíam uma média de idade de 1 ano e 8 meses, tendo o mais novo 1 ano e 1 mês de idade e a mais velha 2 anos e 2 meses de idade. Quanto às outras crianças que participaram da pesquisa, do M1, M2 e P1, 22 eram meninas e 16 eram meninos, 22 brancas, 4 pardas, 9 pretas e sobre 3 não havia informação⁴.

Do cuidado amigo, dos conflitos e das resoluções na escola infantil

Não são raros os trabalhos que se dedicam à importante desnaturalização da polarização creche-cuidado versus pré-escola-educação. Tais estudos demonstram o quanto a creche também educa e o quanto a pré-escola também cuida, isto é, o quanto, ao cuidar do outro, o estamos educando, e o quanto educar o outro é uma forma de cuidá-lo. Porém, apesar da relevância dessa discussão, o que a vivência no campo apresentou se centrava em outra questão: o cuidado nas relações entre crianças e bebês, ainda pouco discutido, tendo em vista a dificuldade de encontrar literatura a seu respeito, o que também pode ser justificado pelo fato de que bebês e crianças mais velhas não encontram muitas oportunidades para interagirem entre si, sobretudo na escola infantil.

A ideia de cuidado é ampla: pode envolver solicitude, dedicação, atenção, responsabilização, envolvimento afetivo, ocupação e preocupação para com outrem. E isso se dá por meio de relações, através das quais aprendemos modos de ser, de agir e de pensar. Tais relações de cuidado são essenciais na existência humana e apresentam concepções e configurações a partir da variação de elementos que as constituem, como os culturais, os regionais, os religiosos, os laborais, os étnicos e os geracionais.

O cuidar também é discutido na área da saúde, que, assim como a educação, se ocupa das pessoas. Gonzaga e Arruda (1998) investigaram, junto a 10 crianças e adolescentes internados em um hospital pediátrico, os significados e as fontes do cuidar e do não cuidar, identificando três significados conectados: o *cuidar profissional*, o

⁴ Os dados sobre cor e idade das crianças foram obtidos a partir das fichas organizadas pela instituição, onde consta o que os seus responsáveis informaram.

materno-paterno e o *amigo*, os quais também, com algumas particularidades, podem ser pensados no âmbito educacional. Organizamos, então, o seguinte quadro, que inclui algumas ações exercidas em âmbito educacional referentes àquilo que podemos chamar de esferas do cuidar profissional, do cuidar familiar e do cuidar amigo, as quais, por sua vez, não podem ser compreendidas de forma desconectada:



Figura 1 – Representação das ideias de cuidar profissional, cuidar familiar e cuidar amigo vivenciadas em âmbito educacional.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Gonzaga e Arruda (1998).

Com essa organização, pretendemos afirmar o quanto o cuidar, que não se restringe às ações supracitadas, é uma ação complexa, é trabalho da creche, sim, e também das outras esferas educativas. Também acreditamos que a ideia de cuidar amigo, mesmo não se restringindo às ações infantis, pode dar maior visibilidade às crianças e às suas ações, demonstrando o quanto elas se cuidam, independente de suas idades. Na pesquisa presenciamos, com mais força, as seguintes ações de cuidado amigo entre bebês e crianças de outras subgerações: *a palavra preocupada com o outro, o toque carinhoso, a colaboração espontânea e a aproximação que leva conforto.*

Enquanto as crianças do P1 já manifestavam as mesmas expressões faladas pelos adultos (“olha os bebês”, “cuidado com os nenês”, “deixa, ela é nenê”, etc.), essas

mesmas crianças, e também os bebês, avisavam aos adultos sobre situações que exigiam sua atenção. A palavra preocupada com o outro, em parte, se tratava de uma ação em que as crianças reproduziam interpretativamente (CORSARO, 2011) aquilo que ouviram os adultos dizerem em determinadas situações. Em outra parte, essas ações verbais também se deram por este outro ser um bebê, o que sensibilizaria as crianças ao ponto de se permitirem dizer, por exemplo, “deixa ela, ela é bebê” – o que também podem ter ouvido os adultos dizerem.

Todavia, pelo fato de que muitos bebês do B2 ainda não utilizavam a fala como linguagem central, a palavra não era a forma de cuidado amigo mais presente entre bebês e crianças mais velhas. O toque, que perpassa os quatro sentidos do cuidado amigo aqui identificados, ganhou centralidade e merece ser pensado também como um desses sentidos, quando a sua ideia se articula à do carinho. Para Montagu (1988), o termo operacional do tocar é sentir e, embora o tato não seja em si uma emoção, ele provoca sensações e emoções, sendo provável que os bebês sejam capazes de perceber quem se importa com eles ou não ao serem levados ao colo.

Boff (1999) explica que a carícia, isto é, o toque carinhoso, constitui uma das expressões máximas do cuidado, tendo a mão um papel fundamental para que a carícia possa ocorrer. Um toque de outra criança pode demonstrar ao bebê o que esta pensa e sente a seu respeito. Durante a pesquisa, vimos abraços e beijos, especialmente entre os bebês e entre eles e crianças das duas turmas de maternal, além de toques, por parte das crianças dos maternais, nas bochechas e nos braços dos bebês. O toque mais presente entre os bebês e as crianças do P1, além do desejo destas em estar com os aqueles no seu colo, foi a ação de passar a mão na cabeça dos bebês. Esses toques eram acompanhados de olhares – as linguagens não são excludentes: enquanto estamos utilizando uma majoritariamente, outras também estão em movimento, complementando-se.

Já o cuidar amigo percebido na forma de colaboração espontânea se deu através da atenção dada pelas crianças maiores aos bebês, junto a um sentimento de ajudá-los sem que algum adulto lhes pedisse, como no dia em que algumas meninas da turma do P1 arrumaram as roupas e os calçados de algumas bebês da turma do B2. As crianças mais velhas, neste caso, meninas, prestavam atenção nas bebês, também meninas,

cuidavam-nas e dedicavam-se a elas, dispondo-se a participar de suas vidas, conforme o pensamento de Boff (1999)⁵.

O cuidado em todas as suas formas, segundo o autor, somente se materializa quando a existência do outro tem importância para mim. O mais interessante foi perceber que isso se deu pela sensibilização das crianças mais velhas com relação a algo que estava incomodando ou deixando triste o bebê:

Episódio n.º 1: A solução para o impasse

Antônia (B2) não quer sair da sala do P1, porque quer continuar brincando com a massinha de modelar. As professoras vão descendo com os bebês e com as crianças mais velhas, mas Antônia está ficando, intencionalmente, para trás. Ela começa a chorar por ter que sair, e eu, por estar mais próxima, começo a conversar com ela, mas Antônia continua chorando. Nesse momento, Douglas (P1) volta para a sala, se aproxima, eu explico para ele a situação e ele, prontamente, empresta um pote de massinha que acordamos em devolver depois. Antônia vai contente, comigo e com Douglas, até a sala do B2 (Diário de campo, 10/06/2014).

Douglas não pensou duas vezes: para ver Antônia feliz, emprestou-lhe um pote de massa de modelar de sua turma, mostrando que interagir com bebês é também abrir mão de algo seu para que eles possam usufruí-lo.

Por fim, a aproximação que leva conforto emergiu das ações de bebês e crianças mais velhas que, ao se depararem com um outro tristonho ou doente, demonstravam compaixão para com ele. Trata-se, de acordo com Boff (1999), de relações que não buscam vantagens ou dominação, mas que são tomadas pela compaixão de dispor-se a compartilhar com o outro de suas angústias, alegrias e tristezas. E os bebês também tomavam iniciativas nesse sentido para com outros bebês e também para com crianças mais velhas, como fez Thaísa:

Episódio n.º 2: Fazendo e recebendo carinho

Estou sentada na mesa do P1 no refeitório e Thaísa (B2) vai até Noah (P1), que está com a cabeça deitada na mesa, e faz carinho em seu rosto: bebês também tomam a iniciativa de fazer carinho nos mais velhos! Com o carinho de Thaísa, Noah sorri. Na sequência, Manuela e Douglas (ambos do P1) fazem carinho em Thaísa, que é uma das bebês com quem mais brincavam durante os encontros entre suas turmas (Diário de campo, 02/09/2014).

⁵ O fato de serem todas meninas não exclui a possibilidade de que meninos possam estabelecer essas relações. Contudo, por ter visto tais relações somente quando havia meninas envolvidas, é possível supor que elas sejam mais incentivadas a cuidar dos bebês da família, e/ou que suas experiências de brincar com bonecas, as quais geralmente são do sexo feminino, as fazem ser mais sensíveis para perceber algumas necessidades das bebês e se motivarem a ajudá-las.

Todavia, também percebemos momentos em que as crianças e, dentre elas, os bebês, entravam em conflito. Os conflitos são elementos centrais nas culturas de pares (CORSARO, 2011) e estão presentes em todas as relações humanas, não sendo possível imaginar que as relações entre crianças (entre bebês ou entre bebês e crianças) sejam sempre harmoniosas, especialmente se considerarmos suas diferenças culturais e subgeracionais. Assim como os adultos, elas se desentendem, brigam, disputam e se envolvem em variados tipos de conflitos, os quais possuem certos papéis em nossas vidas, permitindo-nos que aprendamos com as situações e que reorganizemos nossas relações.

Ao observar as relações que os bebês estabeleciam entre eles e com as crianças dos maternais e do P1, identificamos algumas particularidades que não sustentam o mito outrora questionado por Prado (2006) de que as crianças maiores machucam as menores: crianças maiores não machucavam as menores, especialmente os bebês, mas estes usavam da força corporal para se fazerem entender entre as maiores. Aliás, entre as crianças de mesmo tamanho, parecia existir uma regra de que “tudo podia”, isto é, entre as crianças maiores entre elas e entre os bebês entre eles, os conflitos, às vezes, se tornavam disputas em que o contato corporal mais bruto se fazia presente. Da mesma forma, quanto mais os bebês do B2 se aproximavam em termos de similaridades corporais das crianças do M1, mais resolviam conflitos com elas usando contatos corporais mais brutos. E ainda: demonstrar força, ter intimidade no ambiente familiar e, sobretudo, ter tamanho similar foram diferenciadores nas formas de relacionamento entre as crianças.

Na escola investigada, a coordenadora e a professora do P1 acreditavam que o contato das crianças desta turma com os bebês poderia ajudá-las a agir menos agressivamente. Durante os encontros entre eles, percebemos que, quando estavam com os bebês, as crianças do P1 não brigavam entre si, muito menos com os bebês e, pouco a pouco, ouvíamos relatos de como as crianças entre elas estavam se respeitando mais. Haddad (1997) também percebeu serem raras as atitudes agressivas ou de desconsideração por conta da diferença etária.

Certamente havia conflitos de interesses e vontades, mas as crianças maiores apresentavam imensa capacidade de relevá-los, abrindo mão do que inicialmente queriam para agradar aos bebês. Isso vai ao encontro do que Rogoff percebeu – junto a Mosier (2002) – na comunidade maia, onde se defendia que as crianças mais velhas

deveriam dar aos bebês o brinquedo que eles queriam, mesmo que uma delas o estivesse utilizando (ROGOFF, 2005). Tal atitude ocorria porque a comunidade dava aos bebês um status diferenciado e entendia que, quando crescessem e tivessem irmãos mais novos⁶, dariam aos bebês o que eles queriam. Isso difere, segundo as pesquisadoras, do comportamento euramericano de querer que, desde bebê, tudo seja compartilhado igualmente com os mais velhos, o que suscita muito mais intervenções por parte dos adultos na resolução dos conflitos. Da mesma forma daquilo que é valorizado na comunidade maia, parecia que as crianças da pesquisa se sentiam importantes por estarem colocando os desejos do outro em primeiro lugar e cedendo aos bebês.

Somente presenciamos ações conflituosas que suscitaram maiores negociações entre uma criança do P1, Douglas, e um bebê do B2, Julio, quando eles estavam, sob a supervisão de uma das professoras do B2, disputando a atenção de um outro bebê, Vinícius. Julio já parecia com as crianças do M1, o que lhe conferia um outro status nas relações com os mais velhos, especialmente pelo fato de que ele mesmo não se intimidava e se considerava páreo para lidar com eles.

Provavelmente, para reforçar seu status, Julio fazia uso da força corporal para resolver os conflitos, como visto também em outras situações (e por outros bebês com relação a crianças maiores). Mesmo quando sua intenção não era provocar ou resolver conflito, sua força corporal era sentida pelas outras crianças:

Episódio n.º 3: O encontro no espelho

Eliana (P1) e Lauro (P1) estão em frente ao espelho da sala do B2, olhando-se e explorando-o. Julio (B2) chega junto a eles e os empurra, mas não no sentido de criar conflito e sim de tocá-los, abraçá-los, mesmo tendo chegado rápido e com força. Isso incomoda Eliana, que se vira para ele, dizendo “ai”, mas olha para Julio e não faz mais nada, releva. Julio solta um bafo no espelho e Lauro se interessa pelo feito, vindo a fazer a mesma coisa. O horário do P1 junto aos bebês termina, e eles vão para sua sala (Diário de campo, 01/07/2014).

Podemos pensar que, como as crianças maiores não revidavam seus atos, isso parecia lhe dar mais segurança para continuar resolvendo seus conflitos. Porém, os bebês também se utilizavam de sua força corporal em outro sentido: não no de robustez, mas sim de potência de corpos que expressam o que querem em diferentes linguagens e se fazem entender e resolver conflitos sem precisar de palavras ou de contato físico, como fez Thaísa na seguinte situação: “*na hora do pátio, Thaísa (B2) está brincando*

⁶ Na nossa sociedade, podemos pensar a partir do momento que as crianças ganham um irmão ou se, na escola infantil, tiverem bastante contato com os bebês.

com um pato plástico e o deixa cair no chão. Um dos meninos do M1 o pega, mas ela grita e ele prontamente o devolve, dando fim ao que poderia virar um conflito maior” (Diário de campo, 08/09/2014).

Palavras tampouco foram a estratégia usada por Miguel para resolver um conflito entre ele e seu amigo Thales (ambos do B2). Esse conflito se repetia e, algumas vezes, a pesquisadora foi chamada para fazer a mediação, apesar de Miguel ser mais bem-sucedido nas negociações. Pereira (2011) afirma que as crianças, no geral, resolvem seus conflitos e logo seguem brincando como se nada tivesse acontecido. Isso estaria, segundo a autora, justificado por Singer e Haan (2008), os quais argumentam que, desde bem pequenas, quanto mais as crianças têm vontade de brincar juntas, mais possibilidade existe de solucionarem seus conflitos (PEREIRA, 2011).

Isso mostra que os bebês podem, muito bem, resolver seus conflitos, assim como o que ocorria entre Miguel e Thales: seus conflitos se davam, muitas vezes, pelo mesmo motivo (Thales pegava o brinquedo com que Miguel estava brincando, ou que acabara de soltar, e Miguel o queria de volta) e eram resolvidos da mesma forma (pela oferta de brinquedos por parte de Miguel a Thales). Miguel precisava ir aprendendo qual brinquedo interessaria Thales ao ponto de devolver-lhe o outro brinquedo, o que expressava um acordo entre eles.

Aliás, se nós adultos não interferirmos, de qualquer forma, eles resolverão seus conflitos, ainda que, para isso, precisem trocar puxões de cabelo, beliscões e mordidas. Isso era mais frequente “entre os de mesmo tamanho”, ou de tamanho similar: assim como as crianças do P1 se batiam entre si, os bebês do B2 faziam uso de contato corporal mais bruto sempre que necessário.

E, por crescerem rapidamente, cada vez mais os bebês disputavam com as crianças do M1 usando contatos corporais mais brutos, que não eram “devolvidos” por estas crianças aos bebês. Gabriela (B2) não se intimidava ao ter que resolver algum conflito com as crianças do M1 e batia nelas quando preciso, as quais saíam correndo. Isso mostra que os bebês já descobriram que a regra do mais forte entra em cena quando os educadores não estão atentos (PEREIRA, 2011).

Além do tamanho e da força, a intimidade familiar foi outro fator diferenciador nos seus relacionamentos. Não é raro ouvirmos que irmãos brigam entre si, batem-se e depois voltam a ser companheiros e trocar carinhos. A relação entre irmãos (bebês e crianças mais velhas ou somente entre estas) parece ter mais liberdade e intimidade, em

muitos casos, do que relações com outras crianças. Daniela (P1) interagia com Vinícius (B2), seu irmão, com mais liberdade do que as outras crianças interagiam com ele. E isso parecia ser percebido pelas outras crianças, que talvez não soubessem que eles eram irmãos, demonstrando preocupação com a integridade física de Vinícius:

Episódio n.º 4: Protegendo o bebê

No lanche no início da tarde, Vinícius (B2) está no carrinho de bebê e três crianças de uma das turmas do maternal vêm fazer carinho nele. Daniela (P1), sua irmã, vem até ele e o sacode (mas percebo que é de brincado). Nesse momento, uma das crianças do maternal, que, possivelmente não soubesse que eles eram irmãos, diz que não era para ela sacudi-lo, que isso iria machucá-lo. Daniela diz algo como que isso não iria machucá-lo, ou que ela podia, demonstrando uma relação diferente com ele. Mesmo assim uma das crianças diz que Vinícius estava bravo e logo todos vão para junto de suas turmas para saírem do refeitório (Diário de campo, 16/07/2014).

Além de ser possível constatar como a relação entre irmãos é distinta, também é possível ver o quanto é difícil analisar um conflito quando estamos fora dele. Como verificou Pereira (2001), muitas vezes as professoras não sabem quem iniciou o conflito e acabam fazendo julgamentos injustos – os quais, se baseados em fatos passados, podem rotular certas crianças. A observação, especificidade do trabalho docente, pode ajudar a resolução de conflitos de forma mais justa.

Além do mais, “em algumas situações mais severas em que as crianças se agridem fortemente, com golpes, puxões de cabelo, beliscões e mordidas, elas esperam que os educadores intervenham” (PEREIRA, 2011, p. 146-147). Assim, a intervenção adulta, quando se faz necessária, é solicitada de muitas formas (através de gritos, choros, olhares, etc.), isto é, bebês e crianças de outras subgerações, de alguma forma, sabem, sim, cuidar de si mesmos e sabem como e a quem recorrer quando precisam de cuidados extras.

Dos fins e dos inícios

As relações intersubgeracionais entre bebês e crianças mais velhas podem ser muito positivas, desmistificando visões adultocêntricas. Prado (2006) verificou que, nas interações escolares, o prazer e a risada eram muito mais evidentes nas brincadeiras do que disputas, brigas e choro, o que contribui para a problematização das práticas recorrentes na escola, as quais, geralmente, não valorizam, nem incentivam as relações entre crianças de diferentes turmas e/ou subgerações.

Como Rogoff (2005) evidencia, a prática de agrupar crianças por faixas etárias é incomum nas comunidades, onde os grupos de crianças costumam ter idades variadas. Trata-se de uma construção voltada para os interesses da sociedade capitalista, pois, como a autora apresenta, a partir de Whiting e Edwards (1998) e Whiting e Whiting (1975), enquanto a interação entre diferentes idades promove a imitação, o ensino e a educação entre as crianças, a interação entre as de mesma idade parece promover a competitividade.

Temos restringido muito, em todos os contextos, o convívio de bebês a adultos e a outros bebês – mesmo que bebês e crianças mais velhas demonstrem interesse em estar juntos. Na escola infantil, pouco permitimos experiências fora das salas dos berçários e com crianças mais velhas. Esses momentos são um direito de todas as crianças, como bem defenderam Campos e Rosemberg (2009) ao terem proposto a escola infantil como um contexto em que “bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências [e] crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 22).

Não são raras as vezes em que enxergamos os conflitos entre crianças como algo a ser evitado, e pouco direcionamos nossos olhares para ver o quanto elas os resolvem e o quanto se cuidam e podem conviver sem se machucar. Precisamos perceber que “as diferenças culturais no envolvimento das crianças com grupos de idades variadas, comparadas com pares da mesma idade, são importantes para as relações sociais que elas desenvolvem umas com as outras” (ROGOFF, 2005, p. 108). As crianças (dentre elas, os bebês), quando possuem oportunidade, são capazes de traçar relações com pessoas das mais diferentes (sub)gerações, de aprender com elas e de deixar suas marcas naqueles com quem convivem.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARROS FILHO, C. de; POMPEU, J. **A filosofia explica as grandes questões da humanidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2013.

BOFF, L. **Saber cuidar** - Ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, A. 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.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. Pesquisando as Crianças e a Infância: Culturas de comunicação. In: _____. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: ESEPF, 2005. p.XIII-XX.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. Chicago: Macmillan, 1986. p.119-161.

ESCOLA. **Projeto Pedagógico**. Documento interno da escola, 2011.

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.

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.

GONZAGA, M. L. de C.; ARRUDA, Eloita Neves. Fontes e significados de cuidar e não cuidar em hospital pediátrico. **Rev. Latinoam. Enferm.**, v. 6, n. 5, p.17-26, 1998.

HADDAD, L. A ecologia da educação infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

IBGE. 2013. **Taxa bruta de natalidade por mil habitantes** - Projeção da População do Brasil - 2013 (de 2000 a 2014). Disponível em: <<http://brasilensintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-natalidade>> Acesso em: 25 fev. 2014

_____. PNAD. Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos que frequentam escola – Brasil – 1995-2011 – Elaboração: Todos pela Educação. 2011. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17>> Acesso em: 22 mai. 2014.

LEITÃO, M.; CASTELO-BRANCO, R. Bebês: o irresistível poder da graciosidade. Um estudo sobre o significado evolutivo dos traços infantis. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 71-78, jan.-abr. 2010.

MONTAGU, A. **Tocar** – O significado humano da pele. 6.ed. São Paulo: Summus, 1988.

MOSIER, C. E.; ROGOFF, B. Privileged treatment of toddlers: cultural aspects of autonomy and responsibility. **Manuscript submitted for publication**, 2002.

MOZÈRE, L. Is experimenting on an Immanent Level possible in RECE (Reconceptualizing Early Childhood Education)? **Indo-Pacific Journal of Phenomenology**, v.12, p.1-9, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.ajol.info/index.php/ipjp/article/view/94602/83973>> Acesso em: 20 jan. 2014.

PEREIRA, R. F. As crianças bem pequenas na produção de suas culturas. 2011. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PFAFF, N. Etnografia na escola – Assunções gerais e experiências da pesquisa intercultural na Alemanha e no Brasil. In: WELLER, W; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias qualitativas na educação: teoria e prática**. Petrópolis, 2010. p.254-270.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

PROUT, A.; JAMES, A. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: _____ (Eds.). **Constructing and Reconstructing Childhood** – Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. 2.ed. Londres: RoutledgeFalmer, 1997. p.7-32.

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

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.

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.

SINGER, E.; HANN, D. de. **Los procesos de socialización en la primera infancia: juegos, conflictos y reconciliación en los centros infantiles**. Amsterdam: SWP, 2008.

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.

WHITING, B. B.; EDWARDS, C. P. **Children of different worlds**: the formation of social behavior. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

WHITING, B. B.; WHITING, J. W. M. **Children of six cultures**: a psycho-cultural analysis. Cambridge: Harvard University Press, 1975.