

Final-idades dos tempos da infância: crianças pequenas, relações de idade e Educação Infantil

Patricia Dias Prado

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil

patprado@usp.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo objetiva divulgar os resultados de pesquisa de doutorado concluída, que investigou, através de estudo etnográfico, as relações de idade entre crianças pequenas (de 3 a 6 anos) em uma instituição de Educação Infantil pública paulista. Através da ampliação do conceito de infância para além de um recorte etário, no campo das Ciências Sociais, em especial, na Antropologia, articulada às produções brasileiras e italianas no campo da Educação Infantil, as crianças revelam que não são somente reprodutoras das determinações etapistas e cronológicas impostas, mas também, inventoras de novas formas de se ter determinada idade, questionadoras das finalidades das idades da infância e propositivas na construção de uma pedagogia anti-idadista e interetária.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações de idade. Crianças pequenas. Infância.

Goals/ages of the childhood times: small children, age relationships, and Early Childhood Education

Abstract

This article aims to divulge the results of a completed doctor research, that investigated, through ethnographic study, the age relationships between small children (from 3 to 6 years) at a public Early Childhood Education institution in the state of Sao Paulo, Brazil. Expanding the concept of childhood beyond an age scope, within the field of Social Sciences, particularly Anthropology, articulated to the Brazilian and Italian productions in the field of Early Childhood Education, children show to be not just reproducers of determinations according to steps and timelines imposed, but they are also inventors of new ways of being a certain age, questioning the goals of the childhood ages and proposing the construction of an anti-age and inter-age groups pedagogy.

Keywords: Early Childhood Education. Age relationships. Small children. Childhood.

Este artigo objetiva divulgar os resultados de minha pesquisa de doutorado, que buscou investigar, através de estudo etnográfico, as relações de idade entre crianças pequenas (3 a 6 anos) em uma instituição de Educação Infantil pública paulista. Ampliando o conceito de infância para além de um recorte etário e das teorias desenvolvimentistas, no campo das Ciências Sociais, em especial, na Antropologia, articulada às produções brasileiras e italianas no campo da Educação Infantil, apresento as crianças para além de reprodutoras das determinações etapistas e cronológicas impostas, inventoras de novas formas de se ter determinada idade, novas linguagens entre menores e maiores.

Contextualizarei, de forma breve, a temática da pesquisa e o lugar de onde falo, num exercício de construir um diálogo entre os dados coletados, com diferentes perspectivas teóricas buscando compreender as finalidades (inspirada por VEIGA NETO, 2000) das idades da infância, entre as incapacidades a ela atribuídas em contraponto às inventividades das crianças menores e maiores juntas e separadamente.

Atenta à capacidade de as crianças pequenas e pequeninhas expressarem-se através de múltiplas linguagens (choros, olhares, gestos, balbucios, risadas, silêncios, toques, falas, movimentos etc...), e não apenas através da fala (EDWARDS; GANDINI;

FORMAN, 1999; CALLARI GALLI, 1993; 2005; D’ALESSANDRO; CAMPIONE 2002, dentre outros), investigando suas manifestações e expressões culturais, observei sua capacidade de transgressão, de sociabilidade, de invenção e criação de propostas de brincadeiras não previstas pelas professoras, de construção de regras com liberdade, de continuidade das brincadeiras em dias alternados, de escolha de parceiros distintos (professoras, crianças, maiores, menores, meninas, meninos) para atividades também distintas (descanso, refeições, banho, parque), estabelecendo relações afetivas diversificadas, contrariando outros campos do conhecimento que pesquisam essa faixa etária.

Numa sociedade a serviço da produção de saberes indispensáveis para a regulação disciplinar e social do curso de vida, os critérios fornecidos à Educação Infantil são aqueles que agrupam, dividem, segregam, isolam cada vez mais as crianças somente segundo sua dita evolução cronológica, em termos de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas – os espaços, o funcionamento, a estrutura e as relações que se tecem nas instituições de Educação Infantil são, por sua vez, organizados de acordo com as exigências do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas.

As crianças de 0 a 6 anos, em tais espaços, geralmente, não compartilham brincadeiras ou outras atividades com crianças de idades diferentes. Essa possibilidade começa a ser prevista e/ou planejada no campo da Educação Infantil brasileira, como no caso da proposta de agrupamentos multietários da Rede Municipal de Educação Infantil do município pesquisado, porém, com inúmeras dificuldades para sua efetiva implementação.

Uma delas se deve ao fato de que a infância, em situação educativa, precisa ser compreendida e investigada, não no sentido de se identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças ou de se estabelecer regularidades e modelos para a orientação prática de profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil. Na definição do papel central e controlador das profissionais, encobre-se a vinculação social e histórica das crianças, uma vez que estas são vistas apenas como seres biológicos que percorrem etapas definidas pela faixa etária, tomando-se o que é particular pelo universal, limitando e cerceando as produções coletivas das crianças e

desconhecendo os possíveis sentidos e significados das misturas de idades.

Sem saída estão as crianças, que necessitam ser vistas por inteiro, como membros de uma classe social situada histórica e culturalmente, sem ser divididas em inúmeras habilidades e comportamentos, resgatando seu lugar como alguém que participa da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-as e sendo modificadas por elas. Mas qual é a idade da infância?

No campo de observação, investiguei as relações de idade através das brincadeiras e do convívio entre crianças pequenas de idades iguais e diferentes, especialmente, entre 3 e 6 anos, buscando ampliar e alargar meu olhar sobre a infância, a educação e a cultura, mais precisamente, contrariando aquelas correntes de pensamento que se fundamentam numa perspectiva cronológica de progresso e de evolução linear dos sujeitos.

Como fenômeno da cultura, as relações que as crianças estabeleciam entre si e com as professoras eram relações vinculadas ao social, permeadas não somente pelas relações de idade, mas, também, de classe social, de etnia, de gênero.

As crianças observadas apresentaram formas de sociabilidade que estavam além da capacitação para a vida social, adulta, séria ou produtiva, como prevê um mundo da ordem da modernidade – para além da socialização, especialmente nos momentos em que estavam juntas e misturadas sem o controle disciplinarizador das professoras, embora não totalmente dele distanciado. Nesses momentos, as crianças podiam ser o que eram, relacionando-se de formas diferenciadas com as professoras e com outras crianças de idades iguais, diferentes, maiores, menores, meninas, meninos, negros, brancos... e tornando-se crianças à sua moda.

Assim também observou Ferreira (2004) em sua etnografia com crianças pequenas (de 3 a 6 anos) portuguesas em um Jardim de Infância, reafirmando, alimentando e impulsionando a consolidação de uma Pedagogia da Infância que leve em conta a capacidade de as crianças estabelecerem relações na diversidade de gênero, de classe social, de idade, de tamanho, assim como de produzirem saberes, construindo culturas próprias dos grupos infantis no convívio coletivo:

Entretanto, dado que a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social nem

sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o fato de se ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser *mais novo*, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social. (FERREIRA 2004, p. 76)

O fato de nem sempre encontrarmos uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências entre as crianças pequenas (não só das crianças) coloca pois, em questão, a própria noção de infância e de Educação Infantil. Se as crianças nos surpreendem, propondo o inusitado, o imprevisto num espaço previsto, planejado e organizado, então, não detemos o controle sobre seus pensamentos e atitudes como ousamos supor.

Através da análise do material coletado (observação com registro em caderno de campo, entrevistas com as professoras, conversas informais com as crianças, fotografias minhas e das crianças, recolha de canções, histórias e desenhos das crianças) sobre o coletivo de crianças brincando com crianças da mesma idade, da mesma turma e com crianças de idades e de turmas diferentes, juntas e separadamente, não houve como distinguir tais separações, nem precisar as idades de cada uma das crianças ou se certificar sobre quais eram as maiores e as menores em idade. Nas diversas produções das crianças foi possível observar a diversidade de formas, estilos, cores, figurações e elementos presentes, sem que fosse possível identificar suas idades. O que isso significa?

O enigma da infância já discutido por Larrosa (1998) apresenta-se na capacidade de as crianças pequenas brasileiras, meninas e meninos, maiores e menores, construírem ordens próprias, estruturarem grupos de pares heterogêneos e se apropriarem de formas diferenciadas do espaço e do tempo através das brincadeiras. As crianças menores e maiores, meninas e meninos apropriavam-se do espaço e instauravam outras formas de estabelecimento de relações sociais. As idades das infâncias no plural confirmavam-se, ao mesmo tempo que se diluíam nas produções das próprias crianças.

Nas mediações com os outros, que ensinavam, aprendiam e faziam juntas, crianças maiores e menores construíam seu mundo de cultura através do estabelecimento de relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade, durante as brincadeiras compartilhadas, assim como observou Cardoso (2004)

investigando a construção de agrupamentos multietários em outra instituição pública de Educação Infantil paulista.

Comprovando e afirmando os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2010), no que diz respeito ao direito de as crianças desenvolverem sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, onde se pode ler: “bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências” e em seguida: “crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e de crianças pequenas”, observei que, mais do que desenvolver habilidades e competências entre si, as crianças menores e maiores compartilhavam, negociavam e trocavam experiências, construindo juntas novas formas de brincar, de fazer as coisas do dia a dia.

Elas também rompiam com os preconceitos e, conseqüentemente, com falsas categorias teóricas em relação à infância, no que tange às relações de idade, pois, como bem coloca Moragas (2003), os preconceitos etários criam categorias falsas. No caso da infância, essas categorias (falsas), assentadas numa visão restritamente evolutiva e cronológica, referem-se à incapacidade de as crianças menores e maiores brincarem juntas, pois estariam em momentos distintos de seu crescimento e, por isso, não se entenderiam, se atrapalhariam ou se machucariam – algo que não foi confirmado na pesquisa.

Reafirmo assim, minha hipótese inicial de que, em contato com um mundo de significações, em especial, aquelas advindas do convívio etário diversificado, as crianças são capazes de transcender, ir além das aparências das coisas e representá-las de maneira independente da singularidade ou da materialidade daquilo que percebem, conhecem, ou tomam contato.

A construção da infância como uma fase de dependência e da vida adulta como o inverso, de independência e maturidade, alargou ainda mais a distância, afastou ainda mais crianças e adultos, em especial, na vida moderna (ELIAS, 1990). Mas a conseqüente visão da delimitação da infância a partir somente de um recorte etário, definido por oposição ao adulto, pela pouca idade ou pela dita integração social inadequada, vem sendo contestada por diversos campos de conhecimento como a

Antropologia e a Sociologia, que apontam a diversidade de formas de inserção da criança na realidade, no cotidiano, nas brincadeiras, configurando uma nova epistemologia da infância.

Na Sociologia, por exemplo, Qvortrup (2000) também passa a ideia de uma possível inversão da ordem instituída, quando coloca que as crianças podem ser dependentes dos adultos, mas que os adultos também são dependentes das crianças, abrindo caminho para compreender as relações da infância com outras gerações e suas proposições para iluminar o entendimento das relações e dos conceitos no interior da própria infância.

Na Antropologia, especialmente, os períodos em que a vida se desdobra podem ser concebidos como construções culturais. Essa é uma das contribuições fundamentais desse campo do conhecimento que, através dos estudos etnográficos, seja em sociedades tribais brasileiras (SEEGGER, 1980), ou entre os Xavante (MAYBURY-LEWIS, 1984), entre os Nuer (EVANS-PRITCHARD, 1993), entre os Arapesh (MEAD, 1979), entre os Talensis (TURNER, 1974), dentre outras, entendem e conceituam a cultura como o dispositivo produtor de significados de práticas sociais, como produtora e não simplesmente como produto dos homens, reveladora de modificações sociais e contrária ao determinismo dos evolucionistas.

Os dados analisados demonstraram que as linguagens transformavam-se nos espaços educativos, quando eram permitidas e favorecidas oportunidades de experiências abertas de convívio diversificado entre as crianças da mesma idade e de idades diferentes, e entre elas e as professoras, não em formas ritualizadas de uma etapa para a outra.

As sociedades, portanto, em diferentes momentos históricos, atribuem significado específico às etapas do curso de vida dos indivíduos, infância, juventude, velhice; estabelecem atribuições também específicas e preferenciais de cada grupo de idade na divisão social do trabalho e dos papéis na família. Britto da Motta (1995) coloca que essas atribuições, além de não se confirmarem numa cronologia de ordem biológica, são relações construídas num tempo social, dinâmico e mutável.

Ampliar o conceito de idades para se pensar os períodos de vida, nessa perspectiva, implica compreendê-las (as idades) como produtos e também como

produtoras de fenômenos e práticas sociais, espaço de relações de poder, de construção de regras e de papéis sociais.

Bourdieu (1983) nos lembra que, assim como as divisões por classes sociais, as divisões por idade ou geração também são construídas socialmente. Essas classificações sempre impõem uma ordem em que cada um deve se manter em seu lugar.

Romper com a obviedade, compreendendo o curso da vida para além do conceito ou das atribuições ocidentais contemporâneas de faixas etárias também se torna um importante passo para se pensar sobre os períodos da vida, no caso a infância, como construção social e cultural – pois não nascemos crianças, tornamo-nos crianças (FARIA, 1994).

Estudando a sociedade europeia e a construção das categorias de idade, entre finais do século XVIII e princípios do século XIX, Ariès (1981) já afirmava que os períodos em que a vida se desdobra mudam historicamente. Mesmo criticado por eger fontes que privilegiavam o estudo das crianças da aristocracia, o mesmo autor tem como contribuição epistemológica e metodológica fundamental a construção de um sentimento de infância que revela, também, uma construção social do tempo – um tempo que passa a ser percebido como legítimo, um tempo em que se é criança, um tempo de viver numa situação privilegiada, sem grandes obrigações.

A idade como categoria traz em si uma reflexão de ordem política, epistemológica e metodológica em sua relação com os contextos educativos, pensando, aqui, na Educação Infantil como espaço de construção de pertencimentos etários. Entretanto, a infância como categoria social marcada pela heterogeneidade, não pode ser definida apenas por critérios etários ou para diferenciar-se da totalidade de pessoas que ainda não têm esta ou aquela idade.

Mesmo por critérios etários, não há consenso para definir as idades da infância, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1999), artigo 2º, por exemplo, considera-se criança a pessoa com 12 anos incompletos. Já na Convenção dos Direitos da Criança (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 15), artigo 1º, “considera-se como criança todo ser humano até os 18 anos”.

Dessa forma, também as identidades etárias, como afirma Veiga Neto (2000),

são necessariamente móveis, visto que o critério do tempo vivido é suficiente para que todos percorram diferentes grupos, esperando-se que cada um assuma identidades etárias diferentes ao longo da vida, quais são os processos pelos quais aprendemos e ensinamos a ter determinada idade? A partir de quais critérios? Em função de quê?

Lutar contra a cronologia é contrariar o tempo da exploração capitalista e a transformação das idades em mercadoria, é ampliar o próprio conceito de idade, genérico e dinâmico e que determina as relações sociais, as relações etárias e/ou as relações de idade. Expressar e incorporar a noção de experiência, tendo a brincadeira como a materialização desse processo, revela as culturas infantis que as crianças estão produzindo, suas transgressões, sociabilidades, invenções, regras, prazeres, relações e linguagens.

Além da condição infantil brincante, que difere do conceito de uma natureza infantil, observei outros elementos fundamentais que podem ser apontados para caracterização dessa mesma condição das crianças, dentre eles, estar juntas e fazendo as coisas juntas, confrontar-se, compor brincadeiras coletivas, cuidar e zelar dos amigos e amigas menores, reproduzir e também inventar a partir da observação dos maiores e vice-versa, associar o prazer da brincadeira às parcerias e amizades, aos alimentos e a diversos elementos da natureza (água, areia, animais etc.), enfim, construir culturas infantis na diversidade étnica, de classe social, de gênero, de tamanho, de turma e de idade.

Propor a mudança de olhares, de lugares e a mistura de idades, sob esse ponto de vista, implica a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que dialogue com as contribuições de campos diversos do conhecimento (pensando, aqui, no campo das Ciências Sociais), que ouçam e observem as crianças para sua elaboração, planejamento e organização. Uma pedagogia que leve em consideração a capacidade de as crianças menores e maiores, quando juntas, construírem uma relação de referência umas para as outras, no sentido de demonstrar, disputar, sugerir, negociar, convidar, trocar e compartilhar experiências e brincadeiras. Nesses momentos, menores e maiores estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão separadas (somente entre as crianças de sua turma e idade).

A mistura entre as crianças de idades diferentes pode ser tão significativa para

elas, para as profissionais docentes e para a sociedade de forma mais ampla quanto já é a convivência entre crianças da mesma idade – experimentando vivências mais e menos conflitivas, mais e menos cooperativas, tendo a oportunidade de conviver com parceiros da mesma idade e também de idades diferentes.

Entretanto, torna-se importante apontar que, no espaço contraditório da instituição pesquisada, as professoras também foram observadas negociando regras de conduta ou das brincadeiras com as crianças, mediando conflitos de forma democrática e estendendo às crianças a possibilidade de decisões e de escolhas na organização das atividades, e de algumas brincadeiras – uma relação pedagógica de mão dupla na mistura de suas turmas de crianças. Quais são os conhecimentos advindos e revelados pelas professoras para a não priorização de um espaço escolarizante e sim de experimentações, que poderiam ser levadas em consideração para reflexão sobre o processo de formação profissional, pensando, ainda mais, na proposta dos agrupamentos multietários?

As crianças evidenciavam que maiores e menores viviam experiências diversas e semelhantes, quando estavam no espaço educativo (e fora dele), ou que aprendiam umas com as outras, independentemente de suas idades, não por acaso. As professoras pesquisadas, mesmo assumindo um desconhecimento em relação às teorias que embasavam suas propostas educativas em curso, uma vez que estas também estão por ser construídas, transgrediam como as crianças, quando não priorizavam a lógica escolar da semelhança e/ou uma visão naturalizada, linear e progressiva de suas capacidades.

Embora existam outras experiências educativas diferenciadas, que pressupõem alguma mistura de idade entre as crianças pequenas na Educação Infantil e entre as crianças grandes e os jovens na escola e fora dela acontecendo, a sistematização desse tema ainda merece interesse de outras(os) pesquisadoras(es) e o meu, especialmente, por tantas outras curiosidades que esta pesquisa me trouxe. Para não ter certezas ou conclusões sobre a infância, sobre as crianças, sobre as idades e sobre sua educação, busquei sistematizar, aqui, uma dessas experiências educativas à luz de velhas teorias, ousando construir outras, novas teorias que estão sendo elaboradas à luz de novas experiências (e vice-versa), na construção coletiva do conhecimento.

As crianças maiores e menores pesquisadas, na mistura etária, tinham como referência e eram atendidas em seus desejos e necessidades pelas professoras, que, lançando mão de suas dimensões brincalhonas, propondo a reconstrução da criatividade que sufocamos quando adultos, deixando com que as crianças as envolvessem e também expressassem sua criatividade (GHEDINI, 1994), permitiam um encontro com o desconhecido, uma troca entre diferentes e um reconhecimento entre semelhantes, ainda que negada e oposta ao trabalho sério e produtivo. Isso propiciava a construção de um olhar investigativo e de uma maior autonomia das crianças maiores, menores e das próprias professoras, alargando suas possibilidades educativas de convívio, de escolhas e de transformações daquele espaço e para além dele.

Ali, ficava clara não somente a abertura e valorização, por parte da equipe gestora, como, também, das profissionais docentes para que a profissão de professora de crianças pequenas pudesse ser inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999), propondo a “desalienação, vivida à revelia do sistema dominante” (PERROTTI, 1982, 21). Contudo, os dados analisados apontam para uma necessidade emergente de formação profissional que envolva a reflexão, o estudo e a discussão de conteúdos teóricos e práticos, sobre os agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil pesquisada e, também, para além dela.

O espaço pesquisado revela a não priorização da escolarização precoce das crianças, uma vez que a alegria da brincadeira não era uma exceção circunstancial, um intervalo, um recreio, definindo para as crianças a infância “...como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento”, exatamente oposta à de “Regimar e seus Amigos: a criança na luta pela terra e pela vida” (MARTINS, 1993, p. 67), uma infância como “resíduo de um tempo que está acabando”. A infância na instituição investigada tinha tempo e espaço para se realizar. E quais aspectos interetários puderam ser evidenciados e conhecidos nestas experiências? Como é possível pensar a organização do tempo e do espaço para aproximá-lo de uma proposta educativa interetária? Que significados, sentidos, intencionalidades e concepções educativas essa organização do tempo e do espaço compreende?

É a intencionalidade, especialmente discutida por Santos (2004), não válida

somente para rever a produção do conhecimento, que pressupõe o encontro e o diálogo, a implicação mútua dos sujeitos e dos objetos que consolidam uma noção de presença. Assim, os seres humanos também podem ser definidos por suas intencionalidades que passam, fundamentalmente, pela compreensão da essência do espaço e das ações que se convertem em trajetórias espaço-temporais, uma vez que essas mesmas ações só as são em um espaço, e este é o que dá forma às próprias ações (HEIDEGGER, 1962). O onde é que determina o como do ser, porque este significa presença.

Assim, a organização institucional do tempo e do espaço educativo possui íntima relação com a construção das experiências e vivências temporais e espaciais das crianças. A noção de temporalidade e espacialidade compartilhada por elas relaciona-se diretamente aos modos (mais ou menos conscientes) como os espaços educativos são geridos pelas profissionais docentes e não docentes que têm responsabilidades educativas (NIGITO, 2004).

Os agrupamentos multietários na Educação Infantil poderiam, assim, negar uma proposição central de organizar o espaço e o tempo educativo de forma fragmentada e pautada na educação das crianças mais velhas na escola, que as reúne e as classifica segundo a lógica da semelhança, aquela que uniformiza grupos, turmas, conteúdos e métodos de ensino, acreditando numa conseqüente padronização das aprendizagens:

A história do ensino mostra-nos que as sociedades escolarizadas, nos séculos XVI, XVII e XVIII, criaram a noção de grau e a divisão de alunos por idade ou capacidade, consagrando a noção moderna de homogeneidade no ensino e na aprendizagem. (VALIATI, 2006, p. 40)

Diferentemente do espaço escolar, a Educação Infantil não tem como fundamento o processo de ensino-aprendizagem, que, ainda assim, é necessário ser questionado, pois, as diferenças, assim como as semelhanças, não seriam igualmente importantes, como são na educação das crianças pequenas? Os agrupamentos poderiam propor, então, uma ruptura na regulamentação de uma única temporalidade e espacialidade da infância e das formas como (onde, quando, com quem, por quanto tempo) as crianças devem estabelecer suas relações, não ignorando a diversidade de experiências e de relações etárias que estas estabelecem dentro e fora do ambiente

educativo.

Segundo Genovese (2006), somente a pluralidade cultural pode ser a base de uma identidade flexível, aberta ao confronto e à troca; o ponto de partida para a construção de novos percursos da experiência educativa, com a consciência de que a dimensão social das relações é elemento fundante dos processos de conhecimento, que implicam, como num jogo contínuo de espelhos, construir-se a partir dos outros, e vice-versa.

A novidade trazida pelas propostas investigadas revelava que crianças e professoras, no diálogo e no encontro, estavam presentes e não ausentes. Promovendo a convivência das crianças de diferentes idades, as professoras não somente garantiam o trânsito entre espaços físicos, mas, também, entre espaços sociais, já que as crianças efetivamente estabeleciam relações diversas entre si, inventavam brincadeiras entre menores e maiores e se apropriavam dos novos espaços, antes restritos a uma única turma de crianças – uma pedagogia das presenças, que rompa com a lógica de uma monocultura do tempo e do espaço linear (inspirada numa sociologia das presenças proposta por SOUSA SANTOS, 2005), pois:

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre em ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizam; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças. (GALARDINI, 1996, p. 6)

O espaço pesquisado também refletia o modo de produção capitalista, característico das sociedades industriais, que estabelece uma sociedade de classes que tem, na oposição dos grupos de indivíduos (que, por sua vez, ocupam diferentes papéis no sistema produtivo), o fundamento de suas relações, oprimindo suas frágeis representantes – as crianças – frágeis, sim, pela mesma opressão que lhes nega a perspectiva de constituição de sujeitos que constroem a história e que criam cultura. O espaço pesquisado reproduzia esse modelo, ao mesmo tempo, que o interrompia, o contrariava, quando admitia a capacidade de as crianças transformá-lo em espaços de alegria, medo, proteção, mistérios, descobertas e misturas.

A condição infantil, portanto, compreendida num novo espaço-tempo

educativo, concebida para além da idade, através das experiências compartilhadas, revelava que a própria infância estava presente também nas professoras e que ela poderia, portanto, não acabar com a idade – ela poderia estar em constante construção mesmo quando não se é mais criança (KATZ, 1996).

Dessa forma, uma Pedagogia da Educação Infantil que possibilite às professoras aprender com as crianças, inventando, transgredindo, lidando com o inusitado e com o imprevisto, num espaço em que ambas possam expor seus sentimentos, linguagens, pensamentos, atitudes, propõe-se como uma educação anti-idadista e interetária, ou seja, que não prioriza determinada idade em função de outras e que permita composições múltiplas entre as crianças de idades iguais e diferentes, não apenas na divisão dos espaços e das atividades educativas, mas efetivamente compartilhando-as entre si – espaços e tempos.

A Pedagogia das sociabilidades, das diferenças, das relações e das linguagens que permitam às crianças (e às professoras) serem para além da idade, contrariando a idade, rompendo com a idade, construindo culturas nos grupos infantis (FERNANDES, 1979), evidenciando a não idade da infância, ou mesmo infâncias de muitas idades, estava sendo construída no espaço pesquisado e, por isso, o caracterizava e o destacava como uma experiência pública educativa inovadora com crianças pequenas que deve ser estendida.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. ed. São Paulo/Campinas (SP): CMDCA, 1999.

_____. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed., Brasília (DF): Ministério da Educação, 2010.

BRITTO DA MOTTA, A. Chegando pra idade. **Alteridade**, Salvador, v. 2, p. 223-235,

abr./set.1995.

CALLARI GALLI, M. **Antropologia culturale e processi educativi**. Firenze: La Nuova Italia, 1993.

_____. **Antropologia senza confini: percorsi nella contemporaneità**. Palermo: Sellerio, 2005.

CARDOSO, S. **A construção de agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas: análise em um CEMEI**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2004.

D’ALESSANDRO, R.; CAMPIONE, A. **Verticale è...: esperienze di gruppi verticali nei nidi d’infanzia di Torino**. Bergamo: Junior, 2002.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

EVANS-PRITCHARD, E. **Os Nuer**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa*. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/FCC, 1994. p. 211-233.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1979.

FERREIRA, M. M. M. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos”**. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Afrontamento, 2004.

GALARDINI, A. L. Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A

6 ANOS, 4., 1996, Brasília (DF). Brasília (DF): [s.n], 1996.

GENOVESE, A. Introduzione. Dalla crescita multiculturale alla scelta interculturale. In: BOLOGNESI, I. et al. **Di cultura in cultura**: esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia. Milano: Franco Amgeli, 2006. p. 15-20.

GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 189-209.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1962.

KATZ, C. S. C. O que é a criança. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, p. 90-96, 1996.

LARROSA, J. B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 229-246.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas (SP), v. 10, n. 1, p. 75-98, 1999.

MARTINS, J. S. (Coord.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MAYBURY-LEWIS, D. **A sociedade xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MEAD, M. Primeiras influências que moldam a personalidade Arapesh. In: _____. **Sexo e temperamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 63-79.

MORAGAS, R. Relações intergerações nas sociedades contemporâneas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COEDUCAÇÃO DE GERAÇÕES, São Paulo, 2003. São Paulo: SESC, 2003. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/conferências/86.rtf>>. Acesso em: 10 maio 2011.

NIGITO, G. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no**

cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-95.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-27.

QVORTRUP, J. Generation: an important category in sociological childhood research. CONGRESSO INTERNACIONAL “OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA”, 2000, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2000. v. 2. p. 102-113.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____ (Coord.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SEEGER, A. **Os índios e nós:** estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SOUSA SANTOS, B. O Fórum Social Mundial como epistemologia do Sul. In: _____. **O Fórum Social Mundial:** manual de uso. Porto: Afrontamento, 2005. p. 17-32.

TURNER, V. W. **O processo ritual:** estrutura e antiestrutura. Petrópolis (RJ): Vozes, 1974.

VALIATI, M. E. A abordagem multi-idade na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil,** Porto Alegre, ano 3, n. 9, p. 39-41, nov. 2005/fev. 2006.

VEIGA NETO, A. As temporalidades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, J. C. et al. (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. UFRGS/SME, 2000. p. 215-234.

Enviado em Maio/2011

Aprovado em Agosto/2011