

CULTURAS INFANTIS, TENSÕES E NEGOCIAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NUMA CRECHE DOMICILIAR

Ana Cristina Coll Delgado

Fundação Universidade Federal do Rio Grande
Brasil

Resumo

O artigo analisa as culturas infantis, as tensões e negociações entre adultos e crianças de uma creche domiciliar localizada em um bairro popular do município de São Gonçalo/RJ. O referencial teórico abrange estudos da sociologia da infância, gênero e famílias das camadas populares. Nos processos de socialização da creche, compreendi as crianças como sujeitos ativos que produzem práticas e representações a respeito do mundo com o qual interagem. Mas é impossível ignorar os limites do espaço social no qual são socializadas, assim como as tensões e negociações vivenciadas com os adultos. Mesmo com suas culturas de pares interferindo no cotidiano da creche, elas fazem parte de um bairro, de grupos familiares das camadas populares que têm modos de socialização e lógicas muito peculiares ao meio de origem. Embora não tenha encontrado uma proposta pedagógica formalizada no cotidiano, as análises evidenciam a existência de relações educativas entre adultos e crianças, que refletem as expectativas dos familiares com relação a criação dos seus filhos.

Palavras - Chave: culturas infantis, camadas populares, socialização.

Abstract

The article analyses childhood cultures, the tensions and negotiations between adults and children of a home day nursery in a working class district in the city of São Gonçalo (Brazil). The theoretical approach entails studies of Sociology of Childhood, gender and working-class families. In the day nursery socialization processes, I understood children as active subjects who originate practices and representations about the world where they interact. But it is impossible to ignore the limits of the social space, which they are socialized, as well as the tensions and negotiations experienced with the adults. Even with their pair cultures interfering with the routine of the day nursery, they are a district part of working classes family groups who have ways of socialization and logics very peculiar to the environment of origin. Although I have not found a formalized pedagogical proposal in the quotidian, the analysis evidence that there are educative relations between adults and children, which reflect the family expectations about their children education.

Key-Words: children cultures, working classes, socialization

Introdução

Nos estudos sobre infâncias há pesquisadores que vêm se propondo a investigar o desconhecido, ou seja, aqueles espaços não legitimados de educação da infância. As lutas, principalmente a partir dos anos 70, para a conquista de instituições de Educação Infantil pública e como direito da criança, foram extremamente importantes para o direcionamento de políticas que consideraram a criança como um sujeito de direitos. Por outro lado, o papel do pesquisador/a envolve outros aspectos. É justamente o de voltar o olhar para o desconhecido, independentemente de onde este esteja. O fato das pesquisas da área da infância estarem predominantemente concentradas nos espaços formais de educação – as Escolas de Educação Infantil, Creches e Pré-escolas – não significa que outros contextos não existam. Portanto, a atualidade nos convoca a pensar sobre as infâncias em contextos diversificados onde elas vêm sendo vividas: nos centros urbanos (um mega-espaço), nas salas de jogos virtuais, nas academias de ginástica, nos parques, nos boliches, nas festas de aniversário, nas creches clandestinas, nas zonas rurais, nos circos, entre outros (Delgado e Müller, 2004).

Este texto apresenta parte dos resultados de um estudo de caso etnográfico realizado em uma creche domiciliar e clandestina de um bairro popular do município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2000 a agosto de 2001¹. O objetivo central do estudo foi analisar os significados do trabalho de tomar conta de crianças para a trabalhadora e um grupo de mães, e os desdobramentos desse trabalho no cotidiano. Focalizarei as análises no cotidiano, com ênfase nas culturas infantis e nas tensões e negociações entre adultos e crianças que pude verificar a partir de três dimensões de socialização das crianças.

Esclareço que esta é uma análise sociológica de práticas sociais de cuidado/educação em ambiente informal, que eu denomino de creche, embora com um sentido diferente do que a legislação estabelece. Não estou tratando do termo “creche domiciliar” enquanto uma instituição legalizada, com fiscalização e estratégias de formação das trabalhadoras. Uso o termo, porque o trabalho efetivamente acontece no domicílio da trabalhadora que recebe pagamento mensal das famílias. Compreendo que as designações e nomes são construídas socialmente e o uso do termo creche domiciliar é sociológico, isto é, as palavras correspondem a uma referência pelo uso social da linguagem e não pela adequação da lei, ou científica do termo.

Entendo que a construção de um texto é uma das possibilidades de interpretação, dentre tantas outras possíveis, dependendo de quem escreve, do contexto no qual acontece a escrita, bem como das leituras, debates e embates que ocorrem num determinado campo de estudos. Nesse sentido, as questões que apresento constituem um caminho que fui definindo no enfrentamento com a problemática de pesquisa, embora este não seja o único viável.

No estudo do cotidiano da creche domiciliar, procurei analisar a utilização dos espaços e das atividades num local que combina creche e vida familiar, as dificuldades e os acertos vividos entre crianças e adultos, em suma, as peculiaridades desse trabalho. É um trabalho

semelhante ao das creches e pré-escolas coletivas? Ou existem particularidades que o distinguem de outros espaços educativos e legalizados para as crianças pequenas?

Inicialmente analiso o dia a dia na creche domiciliar incluindo as atividades rotineiras, os acontecimentos e outras atividades improvisadas pelos adultos. Além dos acontecimentos e atividades improvisadas, constatei que as crianças também criam atividades espontâneas, todas elas baseadas no ato de brincar, na imaginação e interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. Assim, as expressões das culturas infantis são examinadas no segundo item.

No terceiro item caracterizo três dimensões do processo de socialização vivido na creche domiciliar, considerando que as crianças, assim como têm suas culturas, também passam pelo crivo cultural dos adultos com a inculcação de normas, valores e comportamentos típicos dos grupos populares aos quais pertencem. Por último, desenvolvo algumas idéias conclusivas acerca do trabalho realizado na creche domiciliar.

1. O Dia a Dia Vivido entre Adultos e Crianças

De acordo com Barbosa (2000, p.94), a rotina da educação infantil é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação institucional das crianças pequenas estruturam para desenvolver o trabalho nas creches e pré-escolas. As rotinas geralmente sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta educativa dos educadores.

De forma geral, esta autora percebe a rotinização pedagógica como uma forma de controle social sobre as crianças, principalmente porque cada minuto planejado pelos adultos reflete uma dominação adultocêntrica sobre os modos de vida infantis. O cotidiano é, para ela, mais abrangente, pois ainda que nele caibam atividades repetitivas ou rotineiras, sempre é possível que inovações e acontecimentos inesperados aconteçam, pois *o cotidiano é o cruzamento das múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento* (Pais² apud Barbosa, 2000, p.95).

Adotarei esta perspectiva de abrangência da cotidianidade, que inclui tanto as atividades rotineiras e repetitivas como os acontecimentos, as atividades improvisadas por Denise, Bia e Nara e as atividades espontâneas criadas pelas crianças.

Antes é preciso estabelecer diferenças entre as rotinas das creches e pré-escolas estudadas pela autora, e as da creche domiciliar de Denise. Assim, não posso afirmar que o trabalho de Denise³ se estrutura em torno de rotinas com um planejamento pedagógico. Por outro lado, encontrei atividades rotineiras que seguem um padrão de repetição, principalmente as que envolvem alimentação, higiene e repouso.

Estas rotinas não são categorias pedagógicas estruturadas para desenvolver um trabalho com as crianças. Tanto as rotinas, como os acontecimentos e outras atividades, transcorrem em uma atmosfera caseira e sem preocupação com um planejamento.

O cotidiano domiciliar é diferente do das creches e pré-escolas legalizadas, sejam elas públicas ou privadas. A tomadora de conta e as mães das crianças não evidenciam a

necessidade de uma proposta pedagógica na creche domiciliar. As lógicas que estruturam as relações entre adultos e crianças são diferentes das lógicas pedagógicas de outros espaços de educação infantil.

Quando faço referência a uma proposta pedagógica trato da intencionalidade de um trabalho que é pensado em torno de objetivos, de uma metodologia e de procedimentos voltados à educação das crianças pequenas⁴. Porém, ainda que Denise não evidencie uma intencionalidade pedagógica, as relações que se produzem na creche domiciliar são educativas.

As rotinas se distribuem nos cômodos da creche e residência da trabalhadora. A divisão dos espaços parece ser tolerada pelas crianças, embora nem sempre elas obedçam às regras estabelecidas. As rotinas de alimentação, de higiene e sono também são estruturadas segundo um tempo que geralmente se repete, mesmo que ocasionalmente aconteçam mudanças na estrutura de algumas delas, como por exemplo, no banho.

1.1. Acontecimentos e Outras Atividades

Denomino de acontecimentos ou eventos tudo o que sucede na creche domiciliar e que produz alterações nas rotinas diárias (Barbosa, 2000). Estes acontecimentos ou eventos podem modificar o que as crianças vinham fazendo, ou se configurar como atividades diferenciadas sem, contudo, expressar uma intenção pedagógica.

Geralmente a entrada de outras pessoas na creche domiciliar produz alterações nas rotinas diárias. Alguns acontecimentos foram observados enquanto Denise preparava as refeições, ou no momento do banho. Outros consistem em passeios dentro do bairro, como visitas ao posto de saúde para consultas e vacinação das crianças, ao mercado para fazer compras, ou ao Brizolão⁵.

As atividades improvisadas por Denise, Bia e Nara ocorrem tanto na parte interna, como na parte externa da creche e residência, envolvendo brincadeiras, jogos de bola como caçador ou futebol, cantigas de roda e concursos de dança. Elas também sugerem escutar música, observar gravuras de livros e revistas, ou assistir programas de televisão. Todavia, elas não se preocupam em ampliar o desenvolvimento, a criatividade, ou autonomia das crianças.

Nos acontecimentos o que parece predominar é o relaxamento e a diversão, tal como ocorre com os passeios dentro do bairro, ou nas brincadeiras, jogos e cantigas de roda.

Thin (1998, p. 1-10) pesquisa as lógicas escolares de socialização versus as lógicas populares de socialização em escolas primárias de bairros populares do subúrbio de Lyon, na França. Ele pretende compreender a maneira como essas relações se estabelecem e como os sujeitos sociais (professores, assistentes sociais e pais das camadas populares) e suas diferentes lógicas se comportam nessas relações.

Focalizo especialmente as práticas não escolares de socialização das famílias populares analisadas por Thin, como as saídas e passeios não pedagógicos, os jogos e as brincadeiras

com as crianças, a autoridade parental e as sanções. Conforme escreve o autor (1998, p.13-15), as saídas circunscritas ao espaço familiar não possuem vocação educativa e as saídas de lazer são fortemente limitadas pelas condições de existência, pois elas são o momento de liberação do trabalho e, por isto, não compreendem um trabalho pedagógico. O que importa realmente é o prazer recíproco que as pessoas trocam entre si. Tal como no estudo do sociólogo francês, observei que em alguns acontecimentos e atividades que envolvem brincadeiras entre adultos e crianças, o objetivo é a diversão e o lazer e tudo acontece naturalmente e de acordo com as circunstâncias diárias.

Em certos grupos das camadas populares, os jogos não são considerados como instrumentos de desenvolvimento cognitivo ou apoio para a imaginação (Thin, 1998, p.14). Quando as mães e Denise falam sobre a importância de ampliar os espaços da creche domiciliar e oferecer mais brinquedos às crianças a intenção expressa nas respostas não é de melhorar a qualidade de uma proposta pedagógica, mas sim oportunizar mais momentos de lazer, diversão e prazer para o grupo.

Para os familiares das camadas populares investigados por Thin (1998), como para as mães e Denise, brincar com as crianças é algo descrito como uma explosão de descontração e prazer. Quando Denise e suas filhas falam sobre os jogos de futebol e os passeios dos finais de semana, ou quando as mães reclamam que o bairro não oferece áreas de lazer para as crianças, tudo isto tem um significado, que é o da obtenção de mais tempo de prazer e diversão com os/as filhos/as, sem discursos sobre as vantagens pedagógicas que este lazer pode proporcionar.

Na creche domiciliar não encontrei atividades que culminam com produções como desenho, colagem, texto ou modelagem, por exemplo. Também não vi materiais pedagógicos como jogos, livros infantis, massa de modelar, tintas, lápis, cola, tesouras, folhas ou outros que pudessem agrupar as crianças em torno de uma atividade organizada pelos adultos. Não existe um planejamento com objetivo de estimular a criação e o desenvolvimento de outras habilidades e conhecimentos que não fazem parte das vivências do meio sócio-cultural das crianças.

Todavia, a convivência com a cultura da escola faz parte deste cotidiano e, embora não ocorra formalização pedagógica das práticas, é interessante salientar que Denise, Bia e Nara freqüentam a escola de ensino fundamental, assim como Jane e Estela freqüentam uma escola infantil. Elas trazem elementos para a creche que constituem o que denomino de presença da cultura escolar implícita. Entretanto, isto é vivido de forma semelhante a um ambiente familiar, no qual as crianças maiores freqüentam a escola.

Obviamente as crianças convivem com outras manifestações culturais quando assistem televisão, escutam música, dançam ou manuseiam livros e revistas. Em algumas situações, elas manifestaram interesse em desenhar ou escrever, principalmente quando eu levava cadernos, lápis e canetas para as observações. Estela fazia algumas tarefas da escola com as outras crianças e comentava sobre os desenhos, as colagens, ou as cópias da escola. Comumente Julinho desenhava em meu diário e perguntava o que eu estava vendo: *Julinho vem mostrar seu desenho e pergunta o que é. Eu respondo que talvez seja uma maçã e ele diz que não, é um sofá. E Julinho segue me questionando sobre os desenhos, eu falo é uma*

minhoca e ele diz que é uma barata, e depois quando falo que é uma barata, ele diz que é um caranguejo. Jane também costumava escrever letras, números ou desenhar no meu diário (Diário de Campo, 06/07/2001).

Na creche domiciliar só encontrei uma coleção de livros sobre animais noturnos, alguns livros religiosos e exemplares da revista *Caras*. Após o almoço as crianças olhavam as gravuras de revistas ou livros. Em outros momentos, Bia e Nara comentavam sobre letras de nomes encontradas em embalagens de alimentos, ou então propunham jogos que envolviam palavras, canções, ou versos sem acontecer uma problematização das observações e perguntas das crianças.

Denise incorpora as crianças nas atividades da casa exatamente como acontece em uma família, seja nas trocas de fraldas e na alimentação dos bebês, atividades nas quais as crianças maiores também se envolvem, seja nas compras de mantimentos para a residência e creche, na preparação das refeições ou nas solicitações frequentes de ajuda. Provavelmente porque não há uma intencionalidade pedagógica no trabalho, não tenha encontrado livros de histórias infantis, jogos ou brinquedos educativos na creche domiciliar.

Nos momentos em que as crianças olhavam as gravuras de revistas e da coleção de animais noturnos, ou quando estabeleciam relações entre as letras de embalagens de produtos alimentícios com as iniciais dos nomes, ou participavam de jogos com palavras, canções ou versos, percebia que isto acontecia de forma prazerosa, embora não planejada.

Bia e Nara faziam uma roda no chão da cozinha com as crianças, enquanto o almoço não era servido. Elas propunham que as crianças dissessem palavras relacionadas com coisas das quais elas gostassem muito, como chocolate, amor, boneca. Nara costumava procurar nas caixas de leite Parmalat, ou de outros produtos alimentícios, as letras iniciais dos nomes das crianças: *M de Mauro, de Marcos e Mateus, E de Estela*. Mas nada mais acontecia além destes comentários (Diário de Campo, 21/06/2001).

As experiências vividas na residência e creche de Denise, quase sempre estavam vinculadas à vida e aos costumes da família de Denise e dos familiares das crianças. Contudo, encontrei a presença de outras manifestações culturais nesse cotidiano, como algumas práticas escolares trazidas por Denise, Bia, Nara, Estela e Jane, e outras manifestações da cultura hegemônica presente nos programas de televisão, nos estilos musicais apreciados na creche, assim como as expressões das culturas infantis.

Na creche domiciliar não encontrei rotinas planejadas em torno de objetivos e procedimentos pedagógicos. Mas há rotinas que seguem um padrão de repetição e que se sucedem segundo uma organização temporal e espacial. Mesmo sem uma rotinização pedagógica, observei que em algumas situações ocorre o controle social sobre as crianças.

Este controle, porém, nem sempre funcionava, o que me permite afirmar que a creche domiciliar não é somente um espaço de opressão. Da mesma forma, nas creches e pré-escolas coletivas o planejamento pedagógico, por si só, não garante que as crianças possam expressar livremente as suas culturas.

1.2. A Presença Constante da Televisão

A televisão é presença constante nas rotinas da creche domiciliar, pois permanece ligada desde a entrada até a saída das crianças. Metaforicamente poderia representar a televisão como uma babá eletrônica na vida diária da creche, embora nem sempre tolerada pelas crianças. A televisão é um recurso utilizado para o entretenimento das crianças quando chegam na creche, nos dias de chuva, nos momentos de conflitos, antes ou depois das atividades de higiene e alimentação. Os programas destinados ao público infantil e que passam nos horários da manhã, ou no final da tarde, são geralmente selecionados por Denise, Bia e Nara.

Como a televisão permanece ligada cotidianamente, alguns gostos e hábitos das crianças podem ser explicados a partir da interferência da mídia como, por exemplo, a preferência pelos programas infantis com concursos de dança e com brincadeiras que imitam as academias de ginástica: *No momento eles estão no vício da ginástica. Antes era o vício de dançar funk, de dançar pagode, essa coisa do Bonde do Tigrão. Agora é a fase da ginástica. Que é a Jane, a Estela que diz que está muito gordinha. Aí eu entro porque também estou gordinha* (Denise, 22/08/2001).

Algumas programações são acompanhadas diariamente, como um programa que as crianças assistiam no final da tarde conhecido como *Interligado*. Este programa envolve uma competição entre dois grupos que devem tocar dentro de caixas contendo animais peçonhentos, insetos ou crustáceos. Como Denise relatou, as crianças ficam ansiosas no horário do *Interligado*; ela procurou justificar este interesse estabelecendo diferenciações com outros programas considerados prejudiciais às crianças, como os desenhos que contém violência, por exemplo. Porém, não observei na creche domiciliar quaisquer tentativas de discussão com as crianças sobre os conteúdos das programações da televisão.

Surpreendi-me com o impacto que exercem as propagandas de brinquedos ou outros produtos direcionados ao público infantil, como o kinder ovo e os brinquedos da Estrela. Quando estas propagandas eram anunciadas, mesmo que as crianças estivessem distraídas com os carrinhos ou com outras brincadeiras (como a imitação de animais, por exemplo), interrompiam suas atividades e ficavam em frente à televisão repetindo as canções e textos dos anúncios com atenção.

Alguns estudiosos da infância como Kincheloe (1997); Pinto (2002) e Sarmiento (1999, 2002) têm observado que nas sociedades contemporâneas o mercado está mais atento aos modos de vida das crianças que hoje não estão ausentes das relações econômicas e são consumidoras em potencial.

Conforme destaca Sarmiento (2002), uma das características da contemporaneidade é o efeito homogeneizador do processo de globalização⁶, com o investimento do marketing e da publicidade destinados ao público infantil. Atualmente há uma divulgação de produtos para as crianças, o que faz com que aparentemente haja uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos.

Ainda que as crianças da creche domiciliar não tivessem acesso aos artigos divulgados nas propagandas da televisão, elas se mobilizavam com os anúncios e manifestavam com

freqüência seus desejos de consumo. Por outro lado, esta mesma globalização da qual fala Manuel Jacinto Sarmiento produz seus paradoxos decorrentes das desigualdades sociais. Chamo a atenção para o mercado paralelo e informal criado nos países do terceiro mundo – como o Brasil – e que produz as *imitações* dos produtos originais, geralmente vendidos entre os camelôs, ou nas lojas conhecidas como *de 1,99*.

As crianças não são consumidores passivos e ingênuos, o que, segundo Kincheloe (1997) foi percebido pelos profissionais da publicidade que utilizam os comerciais de televisão. O investimento no marketing e publicidade direcionados ao público infantil confere maior poder às crianças, que dominam gostos e capitais culturais desconhecidos pelos adultos.

Pinto (2002, p.226-227) analisa o papel da mídia e da televisão no universo das crianças e coloca ênfase na necessidade de as olharmos como agentes com capacidade reflexiva e conscientes, em determinado grau, das condições e conseqüências da sua ação. A preocupação central do autor não é tanto saber o que a televisão provoca na criança, mas saber o que as crianças fazem com a televisão. Ele vê as crianças como agentes ativos, capazes de apropriação e interpretação, de forma singular, das mensagens veiculadas pela televisão.

Esta afirmação de Pinto (2002) tem relação com fatos observados na creche de Denise. Como vimos, as crianças param suas atividades no momento das propagandas. Da mesma forma, nem sempre aceitam passivamente as programações sugeridas por Denise, Bia e Nara. Foi possível averiguar que na vida diária da creche, elas com efeito escolhem as suas programações.

Mesmo que Denise, Bia e Nara constantemente chamassem o grupo de crianças para assistir os desenhos e programas infantis matutinos, nem sempre elas ficavam atentas. Geralmente inventavam brincadeiras enquanto a televisão estava ligada, ou então solicitavam que ligassem o aparelho de som. Principalmente os meninos engatinhavam no chão imitando animais, brincavam com os carrinhos, ou conversavam entre si quando era proposto que sentassem para assistir televisão.

Em uma manhã na qual Denise saiu com as meninas para as compras, Bia solicitou várias vezes que os meninos sentassem para ver o desenho *vai sentar prá ver desenho? Então senta bonitinho, isto!*. Enquanto ela falava, Mateus pegou um telefone de brinquedo: *Alô, quem tá falando? Oi, meu pai, já vai embora?* e os outros meninos continuaram engatinhando no chão ignorando os pedidos de Bia (Diário de Campo, 02/07/2001).

Por estas razões, percebo que em meio a este cotidiano de rotinas que se repetem, de acontecimentos e atividades improvisadas por Denise, Bia e Nara, as crianças criam atividades espontâneas, o que demonstra a presença das culturas infantis na creche domiciliar.

2. Atividades Espontâneas e Expressões das Culturas Infantis

As crianças não se organizam em turmas, deslocam-se pelos cômodos da casa e

dispõem de maiores intervalos de tempo livre. Provavelmente por isto, encontram possibilidades de vivenciar atividades espontâneas que acontecem diariamente, quando inventam brincadeiras com os brinquedos a sua disposição, quando dançam, cantam e escutam músicas, quando criam brincadeiras como estátua, esconde-esconde, quando jogam bola ou participam de jogos de faz-de-conta, como de casinha. Denominei estas atividades de espontâneas, porque são elas as crianças as protagonistas, não ocorrendo a participação de Denise, Bia ou Nara, exceto nos casos de conflitos.

Nas observações do cotidiano percebi o movimento das crianças e suas maneiras de interagir de forma lúdica, quase sempre por intermédio de brincadeiras e jogos de faz-de-conta. As brincadeiras não envolvem necessariamente as imitações e o desempenho de papéis como mãe, pai, filho ou tomadora de conta, como os jogos de faz-de-conta que refletem as interpretações das crianças sobre situações vividas no cotidiano (Corsaro, 2002). De qualquer forma, tanto as brincadeiras quanto os jogos de faz-de-conta traduzem algo específico dos grupos infantis, que é o ato de brincar. De acordo com Sarmiento (2002), o brincar e o brinquedo são fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.

Saramago (1994, p.164) observa que as brincadeiras surgem fortemente conotadas com um saber totalmente prático e, de forma semelhante ao que se passa na cultura popular tradicional, no que diz respeito à infância parece existir um conjunto articulado de práticas e de tradições orais relativas às brincadeiras que só é possível transmitir pela via da demonstração. No Brasil Fernandes observou algumas décadas atrás, como as cantigas de roda, os jogos, folguedos e brincadeiras são elementos constitutivos do folclore infantil.

Nesse sentido, optei por uma diferenciação entre as brincadeiras e os jogos de faz-de-conta, a partir de Corsaro (2002). Para ele acontece uma passagem do brincar ao faz-de-conta sociodramático das crianças pré-escolares. O brincar sociodramático é o brincar no qual as crianças produzem atividades de faz-de-conta que se relacionam com as suas experiências de vida.

São geralmente as crianças maiores, como Julinho, Jane e Estela, que inventam e coordenam algumas brincadeiras e jogos de faz-de-conta. Um exemplo de brincadeira coordenada pelas crianças é a de estátua. Frequentemente Julinho propunha ao grupo esta brincadeira, cuja forma de organização era logo criada, assim que as outras crianças concordavam com a proposta. Assim, Julinho ordenava: *Para, vai, roda*; se alguma criança se mexia ele mandava parar e dizia: *agora é Jane, se mexeu todos dois, sai!*, *Vai, roda, roda todos dois, encosta na parede, roda, para (...)* (Diário de Campo, 18/06/2001).

As brincadeiras que envolviam danças e canções frequentemente aconteciam na sala. As crianças pediam que Bia ou Denise ligassem o aparelho de som, ouviam discos de música funk, de pagode ou das Chiquititas e inventavam concursos de dança, sempre coordenados pelas mais velhas.

Usualmente as crianças criavam jogos de faz-de-conta, nos quais fatos da vida real estavam presentes, mas com uma forma bem característica dos grupos infantis. Elas costumavam viver nesses jogos situações que possivelmente observavam nas suas casas, ou na creche domiciliar. No pátio acontecia a brincadeira de casinha. Com brinquedos e tijolos

as crianças criavam ambientes como quarto, cozinha, despensa e sala.

Estela e Jane assumiam os papéis de mães e cuidadoras de Mateus, de Marcos e dos bichos de pelúcia. Em uma das observações vi que as meninas cuidavam Mateus dormir. Num certo momento, Mateus despertou e perguntou: ‘*Tá de dia?*’ Ao que Jane respondeu: ‘*já acordou?*’ ‘*senta aí, senta aí...*’. Estela indagou se Mateus desejava comer pipocas; como ele respondeu afirmativamente, elas providenciaram um balde cheio de pedrinhas e Estela riscou um palito simulando acender o fogo em um fogão feito de tijolos. Os movimentos das meninas refletiam sua observação das ações dos adultos quando preparam os alimentos. Assim Estela sacudiu o balde, tal como quem prepara pipocas. No papel de mãe e tomadora de conta, tocou no rosto de Mateus e perguntou se depois de comer ele gostaria de dormir mais um pouco. Jane parecia assumir o papel de ajudante de Estela. Num dado momento, Estela pediu a Jane que olhasse se a menina (a boneca) tinha acordado. Como Jane respondeu que estava escutando o choro do nenê, as duas passaram a embalar os bichos de pelúcia (Diário de Campo, 20/06/2001).

Nesses jogos elas misturam elementos do real e do faz-de-conta, ou seja, as crianças não reproduzem inteiramente os fatos da realidade. O simbólico, a imaginação, o lúdico e a criação caracterizam as culturas infantis, quando as crianças incluem nos jogos as situações que observam na vida com os adultos e seus pares.

Para melhor exemplificar retornarei à brincadeira de casinha. Mateus choramingou um pouco reclamando que sua cabeça estava doendo por causa do tijolo, uma vez que dormia em uma cama feita de tijolos. Estela logo saiu do papel de pequena tomadora de conta dizendo ao colega que a cabeça dela não dói, quando ela deita nos tijolos. Mas esta foi uma atitude muito rápida, porque em seguida ela assumiu seu papel no jogo colocando Mateus no colo e o embalando, como se ele fosse um bebê. Nesse instante Jane subiu em uma pilha de tijolos perguntando onde estava o Neston. Estela informou que o Neston havia acabado e sugeriu que Jane colocasse Nescau. Porém, mudou de idéia e falou: ‘*Bota leite com banana*’ (Diário de Campo, 06/07/2001).

Na creche domiciliar, as crianças apresentam traços que são específicos da infância como a capacidade de imaginação, de fantasia e criação. Kramer (2000, p.66) comenta que as crianças produzem culturas e são nela produzidas, possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Em 1947, Florestan Fernandes (1961, p.170) já afirmava que existe uma cultura infantil construída de elementos culturais quase exclusivos das crianças e caracterizados por sua natureza lúdica.

Foi possível observar que na creche domiciliar as crianças oferecem respostas típicas do universo infantil, quando os adultos interferem nos seus jogos de faz-de-conta ou nas brincadeiras com uma lógica de raciocínio que exclui a imaginação, a fantasia e a criação. Como elas, afinal são capazes de subverter esta lógica?

Novamente retornarei às observações realizadas no cotidiano da creche . No pátio, Estela empurra um elefante de pelúcia no carrinho de bebê de Marcos. Jane traz um tigre de pelúcia e Estela arruma os dois no carrinho com o cinto de segurança. Como as duas não conseguem passar com o carrinho em uma extensão do pátio com pedras, Julinho entra no jogo e ajuda a empurrar o carrinho. Estela comenta com as outras crianças que vai pegar

um cobertor para tapar os bebês. Quando ela sai para buscar o cobertor, observa algo no varal e retorna. Como vê sua camisa pendurada no varal, a idéia de cobrir os bichos de pelúcia com o cobertor é logo substituída. Desta forma, tapa os bichos com a camisa e continua no pátio. Julinho e Daniel desempenham papéis de trabalhadores e carregam pedras e as depositam dentro de latas. Estela propõe preparar pipocas para o grupo e corrige Mateus: *É pi-po-ca! Não é pi-co-ca!* Mas este jogo não se limita ao pátio. Num dado momento, Estela entra na cozinha com um saquinho contendo pedrinhas e oferece: *querem pipocas?* Eu aceito e Denise observa: *cuidado, que Daniel coloca na boca.* Estela responde para Denise: *não coloca, não...eu tô fazendo pipocas de micro-ondas...*(Diário de Campo, 06/07/2001).

Como vimos, Denise interrompeu o jogo das crianças com sua lógica de adulto sugerindo que as pedrinhas não são pipocas. Comumente as crianças brincavam de comer pipocas ou outros alimentos sem, contudo, engolir as pedrinhas. Como Estela resolveu a questão colocada por Denise? De forma criativa respondeu que estava fazendo pipocas de micro-ondas e que Daniel não iria se machucar colocando as pedrinhas na boca.

Iturra (2002, p.139) analisa as diferenças entre as lógicas infantis e as lógicas dos adultos em uma perspectiva antropológica. Segundo ele, as formas de respostas das crianças são criadas devido às tensões existentes entre a sua lógica e a onipotente sabedoria que o adulto pretende ter sobre o saber infantil.

Embora na situação em que Estela substituiu a camisa pelo cobertor não tenha havido uma intervenção de Denise, é provável que ela tenha retornado quando encontrou a camisa no varal porque certamente encontraria resistência da mãe ao pegar o cobertor de Mauro.

Nos jogos e brincadeiras, as crianças maiores contribuem com as aprendizagens das crianças menores. Vimos como Estela corrigiu Mateus quando ele pronunciou *picoca*, ao invés de *pipoca*. Em outra situação, Julinho comentou que tem uma cafifa vermelha em casa. Marcos, ouvindo o comentário do colega, falou *vemelho*, mas Julinho corrigiu pronunciando *vermelho* (Diário de Campo, 04/07/2001).

Nem sempre as crianças ocupam os espaços da creche e residência obedecendo às regras estipuladas por Denise. Para as brincadeiras com os carrinhos, o espaço permitido é o corredor. Mas como no corredor as possibilidades de movimento se reduzem, os meninos costumam ultrapassar seus limites e brincam na sala ou nos quartos. Isto nem sempre é aceito por Denise, o que provoca reações interessantes entre as crianças.

Geralmente, quando os meninos se dirigiam ao corredor com os carrinhos, Denise logo iniciava as recomendações: *sem confusão... se for brincar de carro é no corredor(...) esse carro aí está sem roda... Daniel, pega um pra você (...) no corredor.* Como o corredor é estreito, dificilmente os meninos conseguem rodar os carrinhos ao mesmo tempo e acabam se arrastando em direção à sala que é mais espaçosa. Em uma dessas ocasiões, Denise avisou: *É no corredor! Quem tá brincando na sala? Marcos, é no corredor, não é na sala não!!!* Daniel, ouvindo as recomendações de Denise, dirigiu-se para a sala repetindo: *é no corredor!* No entanto, Mateus e o próprio Daniel continuaram na sala e Marcos integrou-se ao grupo. Denise escutou o movimento deles e falou do quarto: *Marcos!* E os três meninos continuaram a repetir as ordens de Denise: *é no corredor... tia falou que é pra brincar*

aonde? No corredor, porque se for para a sala eu vou tirar os carrinhos... o carro vai para a garagem. Daniel ainda observou: mãe, o caminhão vai subir aí...o caminhão vai subir.. (Diário de Campo, 19/06/2001).

Como vemos, a imposição de regras não parece algo plenamente incorporado pelos meninos. Eles não parecem compreender esta divisão dos espaços que reflete uma lógica que não é a deles. Assim as reações, embora sugiram acatamento das ordens pela repetição das frases de Denise, também sinalizam para a resistência. Desta forma, quando predomina o prazer e a descontração da brincadeira, o que realmente conta é sair dos limites do corredor, em direção à sala ou aos quartos, que oferecem melhores condições de movimento.

Nos jogos em que brincam de casinha, na preparação de alimentos, nos cuidados com os bichos de pelúcia, ou no trabalho de carregar pedras dentro de latas as crianças criam situações nas quais imitam cenas do cotidiano. Nesses jogos, fazem as suas interpretações sobre a realidade, de forma bem criativa. O mundo dos adultos, com suas regras de comportamento e valores sócio-culturais, é reproduzido de forma interpretativa quando as crianças desempenham papéis de mãe, tomadora de conta, de pai, de trabalhador da construção civil ou de filhos.

Para Fernandes (1961), as crianças referem-se mais a funções sociais do que a pessoas reconhecíveis quando desempenham papéis de adultos. Ele explica que as crianças abstraem estas funções de modo genérico, preservando o conteúdo social que as relações entre os indivíduos implicam. Na perspectiva do autor, predomina o genérico nas funções sociais desempenhadas pelas crianças.

Igualmente constatei diferenciações nos papéis representados pelas crianças o que, de certa forma, demonstra a existência de subordinações de idade entre elas. Assim, as crianças menores (Mateus, Marcos e Daniel) são geralmente os filhos e as crianças maiores (Julinho, Estela e Jane) coordenam as brincadeiras ou representam papéis de comando nos jogos de faz-de-conta. Tal situação se intensifica no caso de Estela, que além de ser a criança mais velha é a filha de Denise. Ela freqüentemente corrigia as outras crianças e inclusive Bia, quando esta carregava os bebês. Em algumas situações, quando os meninos se dirigiam à sala ou aos quartos para brincar de carrinho, solicitava que eles não arranhassem o piso.

Tomando como ponto de partida as evidências obtidas nas observações, é possível afirmar que as crianças interferem no cotidiano da creche com as atividades espontâneas, que são expressões das suas culturas infantis. Tais constatações são decorrentes da análise dos fatos vividos no local e das reflexões obtidas pelo referencial da sociologia da infância (Barra e Sarmiento, 2002; Corsaro, 2002; Iturra, 2002; Montandon, 2001; Pinto e Sarmiento, 1997; 1999; Quinteiro, 2002; Saramago, 1994; Sarmiento, 2001; 2002; Sirota, 2001).

Os/as sociólogos/as da infância compreendem as crianças como atores sociais⁷. Suas perspectivas se organizam em torno de uma sociologia interpretativa dos atores sociais, o que os diferencia dos estruturalistas e funcionalistas, que percebem a socialização como a inculcação de padrões sociais.

Os estudos sobre a infância indicam que as crianças da creche domiciliar não são

objetos de inculcação pura e simples dos valores sociais transmitidos pelos adultos. Entendo que no processo de socialização elas são sujeitos ativos, embora nas interações com os adultos e jovens também sofram imposições sociais.

Sarmiento & Pinto (1997, p.20) destacam que considerar as crianças como atores sociais tem implicações, como o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte delas e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Ambos questionam se as culturas das crianças, afinal, têm um sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo que é específico das crianças e diferente dos adultos, e se é possível falar em uma autonomia das culturas infantis.

Recordo que as culturas infantis interagem na creche domiciliar, principalmente pela criação de atividades espontâneas pelas crianças. Todavia elas não produzem culturas no vazio social, assim como não têm uma completa autonomia no processo de socialização. Como destacam os sociólogos portugueses (Sarmiento & Pinto, 1997), é possível falar sobre uma autonomia relativa das culturas infantis. Isto significa que as respostas e reações das crianças, os jogos de faz-de-conta, as brincadeiras e interpretações que fazem da sua realidade, são um produto das interações com os adultos e outras crianças. Logo é preciso considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem sentidos sobre o que fazem.

É por isto que não é suficiente afirmar que as crianças são atores sociais, ou que a infância é uma construção social, se não considerarmos suas posições específicas na estrutura social. Voltando o olhar para este estudo, isto quer dizer que não basta contemplarmos as atividades espontâneas das crianças sem considerar o local no qual elas vivem, os adultos com os quais se relacionam e a presença de elementos valorizados no contexto sócio-cultural de origem, como a televisão e os estilos musicais apreciados na creche domiciliar.

A perspectiva interpretativa da sociologia da infância analisa as crianças como atores sociais e como portadoras de culturas. Essa concepção interfere na noção de socialização, que não mais se trata de adaptação ou interiorização das regras, hábitos e valores do mundo adulto. De acordo com Montandon (2001, p.42-43), Corsaro foi um dos precursores de uma perspectiva interpretativa e construtivista no estudo da socialização das crianças, ao se interessar pelo ponto de vista das crianças, pelas questões que elas se colocam e pelos significados que atribuem ao mundo que as rodeia.

Para entendermos a teoria de Corsaro (2002, p.114-115) é fundamental remetermo-nos ao seu conceito de reprodução interpretativa. Em um artigo sobre a reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças, denomina este processo de “reprodutivo”, porque as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhes é externa, mas tornam-se parte da cultura adulta e contribuem para a sua reprodução, através das negociações com os adultos e da produção criativa de série de pares com outras crianças⁸. Ele chama a atenção para um aspecto que também encontramos na creche domiciliar, qual seja, o de que numerosos estudos norte-americanos acerca do faz-de-conta das crianças enfatizam que estas, tanto nas camadas médias quanto nas camadas populares, recorrem a um estilo autoritário quando assumem papéis de chefia como mães,

pais ou patrões.

Encontramos este estilo autoritário, principalmente quando Estela assumia o papel de mãe e tomadora de conta das crianças menores, ou quando mantinha uma relação de hierarquia com Jane, ao brincarem de casinha. Não podemos, contudo, esquecer da valiosa observação de Fernandes (1961) ao assinalar que as crianças se referem mais a funções sociais do que a pessoas específicas nesses jogos. Provavelmente as crianças não estavam representando Denise, Elisa ou outras pessoas conhecidas nos jogos de faz-de-conta, mas sim os papéis de comando que absorveram das relações com os adultos.

3. Três Dimensões da Socialização nas Tensões e Negociações entre Adultos e Crianças

Considerando que as crianças têm uma autonomia relativa, o que significa que elas também são limitadas pelo grupo social no qual convivem, trabalharei com três dimensões da socialização no desenvolvimento deste item. Na medida em que ampliava as análises, constatava que estas dimensões também refletem uma dominação dos adultos sobre os mundos das crianças, principalmente no que diz respeito à inculcação de normas e atitudes de comportamento valorizadas por Denise e pelas mães das crianças. Encontrei, no estudo, traços de socialização das camadas populares, problematizados por Thin (1998), que são reproduzidos de forma interpretativa pelas crianças, principalmente quando brincam.

Para compreender as três dimensões da socialização que referirei é necessário ter em conta um aspecto: Denise procura transmitir para as crianças os valores que transmite para suas filhas. Assim, a educação da residência e a educação da creche domiciliar parecem se complementar.

3.1. A participação das outras crianças no cuidado dos bebês e a importância da afetividade

Como as crianças não são divididas em turmas e não há um projeto pedagógico na creche domiciliar, as práticas de modo geral aproximam-se das de um ambiente familiar. Desta maneira, as crianças maiores convivem com as menores, havendo uma circulação constante delas nos espaços da casa e um envolvimento nos cuidados dos bebês, na troca de fraldas e na alimentação, por exemplo.

As crianças costumam ajudar Denise em algumas tarefas cotidianas, carregando compras ou auxiliando as menores nas atividades de higiene. Frequentemente demonstram interesse pelos cuidados dos bebês.

Para as mães das crianças é importante o contato afetivo que Denise proporciona, e elas valorizam o toque corporal. Além disso, as conversas sobre os corpos das mulheres eram frequentes na creche. Como analisa Thin (1998, p.15), a distância entre os corpos é menor nas classes populares do que nas outras classes sociais, principalmente no que concerne às

crianças. Os corpos são importantes, porque através deles os sentimentos se expressam mais facilmente do que pelas palavras.

Os momentos de afetividade e contato corporal com as crianças ocorriam principalmente nas atividades de cuidados com os bebês. Esses momentos eram quase sempre compartilhados pelas crianças maiores de forma prazerosa. Quando os bebês (Mauro e Jonathan) acordavam as crianças acompanhavam Denise até o quarto e observavam as trocas com interesse. Elas costumavam brincar ou cantar para os bebês enquanto Denise conversava com eles: *Ih, tá cagadinho! Meu pretinho, tá cocô? Heim, fedorento? A tia encontrou o Jonathan na rua! Heim, gostoso?* (Diário de Campo, 19/06/2001).

Reitero que não há intencionalidade pedagógica nestas atitudes; os fatos vão se sucedendo porque é assim que Denise e as mães ensinam as crianças, ou seja, a solidariedade, a ajuda mútua, a divisão dos alimentos fazem parte dos modos de existência destas pessoas. Entretanto, isto não significa ausência de intenção como um ato de vontade, emergente da interação social. Sarmiento (1997) explica que a intenção pedagógica decorre da constituição de um *mundo de vida*, que é pensado no quadro de uma racionalidade comunicativa e não de uma racionalidade cognitiva-instrumental.⁹

3.2. Punir e castigar reforça o exercício da autoridade

Quando as crianças não cumprem as regras estipuladas por Denise, ela geralmente faz uso de castigos e punições, como privá-las da televisão e das brincadeiras. Nos castigos, Denise quase sempre perde o controle e fala em tom mais alto que o habitual, ou os aplica sem explicar a razão. Quando oferece alguma justificativa, o que predomina é uma ligeira informação a respeito da censura ao comportamento da criança.

Entre as crianças, somente Daniel e Marcos ficavam de castigo; as censuras eram geralmente feitas aos meninos, como no exemplo do brinquedo de carrinhos restrito aos limites do corredor.

O que predominava nos momentos de resolução dos conflitos eram as ameaças, as punições e os castigos, quase sempre centrados na autoridade do adulto. Denise outorga a punição, mas não discute as regras nem escuta os posicionamentos das crianças.

No transcorrer das observações era comum que ela fizesse comentários sobre as crianças da creche. Nesses comentários, privilegiava as atitudes das crianças, enfatizando como comportamentos positivos, a tranqüilidade e a obediência, e como comportamentos negativos, a agitação e a teimosia.

De modo geral acontece a legitimação das regras e castigos pelos familiares daquelas crianças que permanecem na creche. Ocorre uma simultaneidade entre os valores, hábitos e atitudes que Denise põe em relevo na educação das filhas e os modos de educação prestigiados pelos familiares das crianças. Ao lado do toque corporal e do afeto também encontrei uma ênfase nos castigos e punições baseados na autoridade dos adultos. Estes castigos quase sempre incidem diretamente sobre os corpos das crianças, que são privadas

de movimento por algumas horas.

A prática de punir as crianças sem oferecer explicações é analisada por Thin (1998, p.21) no que diz respeito às sanções sem justificativas aplicadas pelas famílias das camadas populares. A sanção pode tomar a forma de punição consistente ao privar a criança de um brinquedo, de um passeio ou da televisão.

Na perspectiva de Thin (1998, p.22), as sanções são pouco justificadas por considerações educativas gerais. Para ele, não se trata de admitir que não existe uma base moral às sanções infligidas às crianças; todavia é mais uma questão de moral prática que se exprime nos atos repressivos em si, sem o acompanhamento discursivo que permita uma tomada de distância reflexiva por parte das crianças ou dos pais. Está-se longe de uma relação pedagógica em que a punição se aplica às “faltas de regras” e em que reina a “submissão de todos a uma ordem impessoal”.

Sem pretender estabelecer juízos de valor quanto aos castigos e punições, entendo que estas são práticas que demonstram a existência de outras lógicas nas organizações familiares das camadas populares. Da mesma forma que o sociólogo francês (Thin, 1998), Fonseca observa que nas famílias dos meios populares é importante assegurar que certas necessidades objetivas sejam atendidas, mais do que manter uma relação emocional saudável com os filhos, o que é típico das classes médias.

3.3. Mas o que fazem os meninos e as meninas?

No cotidiano da creche domiciliar observei uma divisão entre os meninos e as meninas tanto no que diz respeito às punições e castigos, quanto nas atividades de higiene, de ajuda, ou nas brincadeiras. Durante as observações, não vi as meninas sofrerem qualquer tipo de punição ou castigo como aqueles aplicados aos meninos. Entretanto, Denise fazia cobranças a Estela com o intuito de que ela servisse de exemplo às outras crianças. Ela solicitava que Estela não estragasse os brinquedos, que não brigasse com as outras crianças, que não carregasse os bebês no colo, entre outras recomendações. Quanto às solicitações de ajuda, percebi que as meninas participavam mais no auxílio das tarefas domésticas do que os meninos.

Os meninos, principalmente Daniel, foram descritos por Denise, Bia e Nara como mais teimosos no sentido de seguir as regras estabelecidas na creche. Percebi que, nos momentos de conflito, as intervenções com os meninos se baseavam em um reforço do tipo negativo, enquanto com as meninas havia um reforço positivo, no sentido de ressaltar qualidades culturalmente definidas como femininas, entre elas a passividade e a obediência.

Nas brincadeiras, as meninas jogavam bola com os meninos e, em algumas situações, brincavam com os carrinhos. Jane parecia mais flexível do que Estela, que nem sempre aceitava brincar com coisas de meninos. Um diálogo estabelecido entre as meninas ilustra esta afirmativa: Jane fala para Estela: *Não vai brincar de carrinho?* Estela responde: *Eu não, eu não sou homem* (Diário de Campo, 20/06/2001).

O uso da categoria gênero pressupõe uma relação com as dimensões das diferenças

entre os sexos e as relações de poder resultantes destas diferenças. O referencial teórico de gênero que adoto no estudo trata das relações sociais de gênero e sua variabilidade, na medida em que é possível tratar de contextos espaço-temporais diferentes e, suas relações com classe, raça e subordinações de idade (Connell, 1995; Delamont, 1985; Izquierdo, 1994; 1999; Jaggar e Bordo, 1997; Lobo, 1991; 1992; Louro, 1995; Scott, 1995; Torres, 1998; 2002, entre outros).

No cotidiano da creche domiciliar as diferenças de papéis sexuais apareciam em situações nas quais Denise, Bia e Nara intervinham, ou nas brincadeiras e jogos de faz-de-conta das crianças. Dificilmente os meninos brincavam com os bichos de pelúcia ou com a única boneca existente na creche. Brincar com bonecas não era permitido aos meninos. Bia e Nara enfatizaram que os meninos não podem brincar de bonecas porque isto pode afetar a construção do sujeito masculino deles, ao contrário das meninas, que podem jogar bola.

Mas nem sempre as crianças reagem nas brincadeiras em conformidade com as expectativas dos adultos. Principalmente Marcos brincava com os bichos de pelúcia, ou com outros objetos considerados coisas de menina. Quando isto acontecia, Denise logo intervinha, embora Marcos não fizesse o que ela solicitava. Observamos Denise falar para ele, que carregava uma bolsa feminina de cor amarela nas mãos: *Já falei para você que isto é bolsa de menina!* Daniel escutou o que Denise disse e chamou Marcos de menininha. Mas Marcos, apesar de simular que iria entregar a bolsa para Estela, não concluiu a ação e continuou carregando a bolsa amarela nas mãos (Diário de Campo, 04/07/2001).

Estas mudanças de comportamentos entre as crianças com relação às expectativas dos adultos confirmam que a dinâmica de gênero é sempre uma estrutura contraditória, o que produz subordinações, resistências e cumplicidades entre os atores sociais que interagem na creche domiciliar.

Por outro lado, alguns programas de televisão e estilos musicais estimulam os estereótipos de gênero, principalmente aqueles que exploram a exposição dos corpos femininos para sedução. Quando os meninos olhavam gravuras de revistas, expressavam as representações masculinas sobre os corpos das mulheres: *ih, tem mulher pelada!* Em algumas atividades com música, as crianças cantavam trechos de canções com estereótipos sobre as mulheres e seus corpos: *são as cachorras, as preparadas, as popozudas...*(Diário de Campo, 26/06/2001).

4. Para concluir

Trabalhei neste artigo com duas perspectivas de socialização: A de Thin (1998), cujos conceitos são mais utilizados em uma perspectiva de institucionalização escolar da infância e de dominação adulta nas camadas populares, e a da sociologia da infância, que discute o conceito de socialização considerando os modos ativos de interpretação das crianças. Entretanto, a perspectiva da sociologia da infância, ao adotar o conceito de autonomia relativa das crianças, admite a perspectiva de inculcação normativa e comportamental dos adultos.

Conforme destaquei, os conceitos de Thin (1998) são utilizados porque encontrei na creche domiciliar, traços das práticas não escolares de socialização das famílias populares. Foi, porém, o referencial da sociologia da infância que possibilitou o entendimento de outras questões surgidas nas observações do cotidiano, tais como as brincadeiras, os jogos, as culturas infantis e a relação das crianças com a mídia. Assim, ainda que de forma indireta, as vozes e a presença das crianças nesse cotidiano foram ganhando expressão.

Na creche domiciliar não encontrei uma proposta pedagógica formalizada, o que não significa ausência de educação no processo de socialização. As três dimensões de socialização analisadas, assim como as atividades rotineiras, os acontecimentos, as atividades improvisadas por Denise, Bia e Nara e as atividades espontâneas criadas pelas crianças demonstram a existência de relações educativas.

Poderia sintetizar dizendo que os modos de socialização na creche de Denise refletem o universo familiar das crianças e dela própria.

Esta educação que identifiquei como familiarista parece estruturar-se em torno de objetivos que emergem das necessidades de sobrevivência dos adultos e crianças, das limitadas garantias de bem estar das crianças, ou seja, da satisfação das necessidades básicas como alimentação, sono, higiene, cuidados com a saúde, proteção e afeto.

Afirmo que o modo de socialização na creche é familiarista, porque Denise incorpora os filhos e filhas de outras mulheres no seu cotidiano de mãe. As rotinas da creche domiciliar, bem como os acontecimentos e as atividades espontâneas, podem ser comparados aos fatos que se sucedem em uma família numerosa.

Tal como acontece nas famílias dos meios populares analisadas por Thin, as trocas entre Denise e as crianças não se baseiam em uma comunicação pedagógica: “A criança não se constitui em objeto de educação no sentido pedagógico do termo, mas não se pode dizer que não se ocupa, ou que não existe uma prática pela qual se transmitem regras, modos de existência, modos de relações com a autoridade...” (Thin, 1998, p.20).

As distinções entre as coisas de menino e as coisas de menina parecem se entrelaçar com a concepção de família nuclear valorizada por Denise, na qual o homem é o provedor e a mulher deve ser mãe e dona-de-casa. São as mulheres que cuidam, que conciliam os conflitos, que se preocupam com a organização da casa e a manutenção dos laços familiares. Estes são traços valorizados no grupo de moradores do local, presentes na socialização das crianças. É assim que o processo de *ser mulher* e *ser homem* parece ter início antes mesmo da entrada das crianças na escola formal.

Nos processos de socialização da creche, compreendi as crianças como sujeitos ativos que produzem práticas e representações a respeito do mundo com o qual interagem. Mas é impossível ignorar os limites do espaço social no qual são socializadas. Mesmo com suas culturas de pares interferindo no cotidiano da creche, elas fazem parte de um bairro, de grupos familiares das camadas populares que têm modos de socialização e lógicas muito peculiares ao meio de origem. Tanto os meninos como as meninas repetem os padrões dos grupos aos quais pertencem, entre eles a divisão sexual do trabalho.

Denise é quem deve transmitir os valores baseados nas ordens e na submissão às regras dos adultos, exatamente como acontece em uma família. Estes são valores específicos de

uma classe social. Como observa Queiroz (1995), as classes mais altas insistem nas capacidades de iniciativa e autonomia, na sensibilidade e expressividade pessoal, enquanto que nos meios populares os valores estimulados são a ordem, a obediência e a limpeza.

Finalizando, só é possível compreender as práticas que constituem o que denomino de perspectiva familiarista de educação a partir das condições de existência de Denise, dos familiares das crianças e dos moradores do local. Tentei contemplar a realidade em foco evitando o olhar da classe média sobre as práticas que lhe causam estranhamento (Queiroz, 1995), entendendo que as práticas socializadoras da creche coexistem com as condições de existência daqueles adultos e daquelas crianças.

Até o presente momento não encontrei nenhum tipo de levantamento que permitisse traçar um panorama da situação brasileira, no que diz respeito a espaços clandestinos/informais de educação infantil. Nos acostumamos a pensar e estudar as crianças enquanto alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou dentro de creches e pré-escolas. Na verdade temos pesquisado e produzido muito pouco sobre as culturas infantis em outros espaços educativos como a televisão, os jogos de vídeo-game, as salas da internet, os movimentos sociais, as ruas, as vilas e favelas, as academias, os shoppings, as escolas de samba ou as danceterias. Enfim, pouco nos interessamos pelas crianças e suas culturas interagindo em espaços cujas relações nós adultos ainda desconhecemos.

Notas

¹ Neste período realizei observações e entrevistas no local selecionado para o estudo. Os resultados discutidos no artigo fazem parte do quarto capítulo da tese de doutorado “Toma-se conta de crianças. Os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar”.

² PAIS, José Machado. Paradigmas Sociológicos na análise da vida quotidiana: Uma introdução. *Análise Social*, V. XXII, 90, p.7-57, 1986.

³ Os nomes citados no texto são fictícios. Denomino a trabalhadora responsável pela creche domiciliar de Denise e as jovens ajudantes de Bia e Nara. As crianças são: Daniel, com três anos; Mateus, com dois anos; Julinho, com quatro anos; os irmãos Marcos, com dois anos e Mauro, com dez meses; Jane, com quatro anos; Jonathan, com seis meses; e Estela, a filha de Denise, com cinco anos.

⁴ Baseio-me no estudo de Rocha (2002), sobre a possibilidade de uma pedagogia da infância com corpo, procedimentos e conceituações próprias.

⁵ Brizolão é como os moradores do local denominam o CIEP – Centro Integrado de Educação Popular.

⁶ No artigo “*La globalisation et l'enfance. Les impacts sur le métier d'enfant*”, (Mimeografado), Sarmiento (2000) escreve que a globalização da infância é consequência de uma combinação de fatores, como os processos políticos decorrentes da regulação de instâncias internacionais como a UNICEF, os processos econômicos que criam um mercado global de produtos específicos para a infância, os processos culturais influenciados pelos mitos infantis criados pelas séries de televisão e os processos sociais resultantes da institucionalização dos cotidianos da infância e da difusão da escola de massa. Este artigo foi publicado no Brasil em: SARMENTO, Manuel Jacinto. A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. In GARCIA, Regina Leite & FILHO, Aristeo, L. (org.) *Em Defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2001.

⁷ Vários trabalhos sobre a infância estudam as crianças como atores que interagem com as pessoas e com as instituições, que criam para si um lugar no mundo que as rodeia, que reagem aos adultos, negociam e redefinem a realidade social. Para Montandon (2001, p. 2), o conceito de socialização que se refere a um processo unilateral, no qual as instituições e

agentes sociais procuram fazer com que os indivíduos assimilem, se adaptem e se integrem na sociedade, suscitou reações entre os sociólogos que estudam a infância. Assim, as diversas reflexões sobre a socialização não são independentes de um outro problema teórico que é a relação entre ator-estruturas. A sociologia interpretativa enfatiza mais a produção da vida social pelos indivíduos do que a produção dos comportamentos pelas estruturas sociais.

⁸ Barra & Sarmiento (2002), definem cultura de pares ou série de pares a partir da concepção de Corsaro, ou seja, como um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares. Escrevem os autores que “antes de tudo o mais, as crianças aprendem com outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelece-se dessa forma a cultura de pares. Entende-se por pares (de uma criança) o grupo de crianças com as quais esta partilha o mesmo espaço em regime de habitualidade”.

⁹ O autor usa expressões de Habermas que são desenvolvidas no capítulo dois da sua tese: SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas da acção-Estudo organizacional da escola primária*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, M. C. **Por Amor & Por Força: rotinas na Educação Infantil**. 304f. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- Barra, M.; Sarmiento, M. J. Os saberes das crianças e as interações na Rede. **Centro de Estudos da Criança**, Universidade do Minho, Braga, p. 1-22, Mimeografado, 2002.
- Connell, R. W. Políticas da masculinidade. *Gênero e Educação*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 185-206, 1995.
- Corsaro, W. A. A Reprodução interpretativa no brincar ao “Faz-de-Conta” das crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.
- Delamont, S. **Os papéis sexuais e a escola**. Lisboa: Horizonte, 1985.
- Delgado, A. C. C. **“Toma-se Conta de Crianças”**. Os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar. 292f. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.
- Delgado, A. C. C.; Müller, F. Aspectos metodológicos nas pesquisas sobre infâncias. Texto para palestra. **Seminário “A Pesquisa em Educação”**. FaE-UFPel. Publicação em Cd Rom, 2004.
- Fernandes, F. As “Trocinhas” do bom retiro. In: Fernandes, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, Cap. 2., p.53-257, 1961.
- Fonseca, C. Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: Rizzini, Irene. **A criança no Brasil hoje: Desafio para o 3º Milênio**. Rio De Janeiro: Ed. Santa Úrsula, p. 111-131, 1993.
- Iturra, R. A epistemologia da infância: Ensaio de antropologia da educação. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.135-153, 2002.
- Izquierdo, M. J. Uso y abuso del concepto de género. In: Vilanova, Mercedes (Comp.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 31-53, 1994.
- Izquierdo, M. J. Del elogio de la diferencia y la crítica de la desigualdad a la ética de la similitud. **Revista de Sociología**, Barcelona, n. 59, p. 25-49, 1999.
- Jaggar, A.; Bordo, S. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio De Janeiro: Rosa Dos Tempos, 1997.
- Lobo, E. S. **A Classe Operária tem dois sexos: Trabalho, Dominação e Resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- Lobo, E. S. O Trabalho como linguagem: o gênero do trabalho. In: Costa, Albertina e Bruschini, Cristina (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio De Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos, p. 252-265, 1992.
- Louro, G. L. Gênero, História e Educação: Construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 101-132, 1995.
- Montandon, C. Sociologia da Infância: Balanço dos Trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-55, Março, 2001.
- Pinto, M.; Sarmiento, M. J. (Org.) **Saberes sobre as crianças**. Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999..

- Pinto, M.; Sarmiento, M. J. (Org.) **As Crianças–Contextos e Identidades**. Braga, Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- Quinteiro, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p.137-162, Jul/Dez, 2002.
- Queiroz, J. M. **L'école Et Ses Sociologies**. Paris: Nathan, 1995. Tradução Do Item 2 Comprendre Les Familles Populaires, p. 70-81 do Capítulo 3 Familles Et Élèves, p.63-89. (Rita Cristina Lima Lages e Ramon Correa de Abreu).
- Rocha, E. A. C. Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 67-88, 2002.
- Saramago, S. S. As Identidades da Infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis. **Sociologia-Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 16, p.151-171, 1994.
- Sarmiento, M. J. **Lógicas da Acção: Estudo organizacional da Escola Primária**. Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- Sarmiento, M. J. **As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 1-15. Mimeografado, 2002.
- Sarmiento, M. J. A Globalização e a Infância: Impactos na condição social e na escolaridade. In: Garcia, R. L.; Filho, A. L. (Org.) **Em Defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2001.
- Scott, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-79, 1995.
- Sirota, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-30, Março, 2001.
- Thin, D. **Quartiers Populaires: L'école et les familles**. Lyon, 1998. Tradução Livre dos Capítulos 3, 4, 5 e 6 por Ramon Correa de Abreu, FaE/UFGM, 2000/2001.
- Torres, A. C.; Silva, F. V. Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres. **Sociologia-Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 28, p. 9-63, 1998.
- Torres, A. C. A Sociologia da família, a questão feminina e o gênero. **Ex Aequo**, Portugal, p. 6, p. 117-145, 2002.

Correspondência

Ana Cristina Coll Delgado, Professora na Fundação Universidade do Rio Grande, Brasil.
E-mail: anacoll@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
