

O TRABALHO EDUCATIVO E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO: ADULTOS E CRIANÇAS CONFIGURANDO REGRAS E ESTRATÉGIAS NO INTERIOR DA CRECHE

Altino José Martins Filho

Mestre em Educação e Infância pela Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC. Atua na Formação de Professores e na Coordenação Pedagógica em Instituição de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E-Mail: altinojm@ig.com.br

Lourival José Martins Filho

Professor de Prática de Ensino em Educação Infantil da Universidade do Estado de Santa Catarina / UDESC

E-Mail: f2lourival@udesc.br

Resumo: Este estudo diz respeito a uma pesquisa na área da educação infantil, cujo objetivo principal foi descrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si nos espaços/tempos em que convivem no interior de uma creche. A fim de captar as dinâmicas das relações sociais dessa creche, foi utilizada uma metodologia de orientação etnográfica. Com a finalidade de ampliar o olhar sobre aquela realidade social efetuou-se um estudo socioespacial da creche e das duas categorias de atores (adultos/crianças) nela envolvidos. Buscando o apoio da sociologia da infância dirigiu-se o foco da análise para as relações travadas no interior da creche entre adultos e crianças e estas entre si, como atores sociais ativos nos processos de socialização. Pelas categorias de análise elaboradas para tal fim, pôde-se perceber que tanto nas relações de conflito e tensão como nas de maior harmonia adultos e crianças produzem representações simbólicas a respeito do mundo com o qual interagem e, no caso das crianças, a elaboração das culturas infantis.

Palavras-Chaves: Educação infantil. Socialização. Culturas infantis.

THE EDUCATIVE WORK AND THE PROCESSES OF SOCIALIZATION: ADULTS AND CHILDREN CONFIGURING RULES AND STRATEGIES IN THE INTERIOR OF THE DAY-CARE CENTER

Abstract: This study about a research in the infantile education area, where the main objective was to describe, to analyze and to interpret the dynamics of the relationships with adults and children establish to each other in the space where they stay together, inside a day care. Wanting to capture the dynamics of the social relationships of this day care, it was used a methodology of orientation ethnographic and registration resources written and photographic. With purpose of enlarging the glance about that social reality we made a study socioespacial of the day care and of the two categories of actors (adults and children) in this involved. Looking for the support of the sociology of the childhood went the focus of the analysis for the relationships joined inside to day care between adults and children and these to each other, as actors partners assets in the processes of socialization. For the analysis categories elaborated for such end, it could be noticed that so much in the conflict relationships and tension as in the one of larger harmony, adults and children they produce symbolic representation regarding the world with they interact and, in the children's case, the elaboration of the infantile cultures.

Keywords: Education of children. Socialization. Infantile Cultures.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (PINTO & SARMENTO, 1997, p.33)

Este artigo tem por objetivo apresentar as regras e as estratégias criadas por adultos e crianças nos processos de socialização no interior da creche. Por meio de uma metodologia interpretativa, compreendemos que adultos e crianças são sujeitos ativos e se constituem pelas e nas relações sociais. Procuramos enfatizar a importância de se compreender a dinâmica das relações, das interferências e das ações que os adultos estabelecem com as crianças; nesse sentido, o pressuposto é que a dinâmica selecionada pelos adultos, tanto pode limitar, como possibilitar o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nos sujeitos – crianças. A discussão está centrada no referencial teórico evidenciado pelo recente campo da *Sociologia da Infância* e da *Pedagogia da Infância*.

O estudo foi realizado em uma instituição de atendimento à infância de 0 a 6 anos da rede pública de ensino de uma cidade litorânea da região sul do Brasil. A creche atende as crianças em período integral e dispõe de seis salas, uma cozinha, banheiros próprios em cada sala e dois parques. Na frente um pequeno pátio, junto ao portão de entrada.

O período de observação da pesquisa foi estruturado em dois momentos distintos: entre o último semestre de 2004 e o primeiro de 2005, totalizando 12 meses para a coleta de dados. Na primeira etapa optamos em ficar circulando por todo o ambiente da creche, acompanhando e registrando as atividades com que adultos e crianças estavam envolvidos. Durante todo o tempo de pesquisa elegemos o caderno de campo como companheiro inseparável, no qual registrávamos tudo: as falas, relações travadas, expressões, questões trazidas pelos profissionais sobre o tema em estudo, etc.

O artigo apresenta-se subdividido em duas partes: a primeira dedica-se a apresentar de forma sucinta alguns pressupostos teóricos da sociologia da infância; a segunda parte discorre a respeito das regras e estratégias instituídas por adultos e crianças nos espaços e tempos da creche.

1- “SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA”: SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER AS RELAÇÕES SOCIAIS

Uma questão que, parece-nos, já está posta pela sociologia da infância é a de que no momento histórico em que estamos vivendo, principalmente na área sociológica, urge a necessidade de delinear uma relação diferenciada a partir de condições históricas determinadas, no que se refere às crianças e as suas relações sociais. Neste caso, buscamos o debate em defesa da categoria geracional infância como tempo de direitos, no esforço de conceber as meninas e os meninos como *seres concretos e contextualizados* (Sarmiento & Pinto, 1997).

Cumpramos ressaltar, pois, que a sociologia da infância surgiu em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia, na Europa. De acordo com o dinamarquês Jeens Qvortrup (1999), a década de noventa se constitui um marco temporal das discussões sobre a infância no campo da sociologia. Para este sociólogo da infância, tal fato nasce com um atraso de quase um século, em comparação a Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia, etc. É importante ressaltar que a produção da sociologia da infância, não tem encontrado um alargado reconhecimento, principalmente no âmbito europeu, como área de referência e responsabilidade vital entre a comunidade de sociólogos. Atualmente a sociologia da infância, está procurando identificar a infância no desenvolvimento do pensamento sociológico, descortinando a sua gritante ausência nas correntes clássicas da sociologia geral.

De qualquer maneira, o desenvolvimento desse campo de estudos, mesmo sendo recente, tem nos auxiliado a ir do conceito de socialização como interiorização de valores e adaptação simplesmente das crianças às regras e estratégias que os adultos criam para controlar o comportamento das mesmas (DURKHEIM, 1989), à concepção de considera as próprias crianças como atores sociais, ou seja, sujeitos de suas ações e imbricadas em múltiplos processos de socialização (SARMENTO, 1997). Neste caso, a sociologia da infância nos alerta da importância de trazer à baila uma nova abordagem dos processos de socialização entre adultos e crianças. Esse campo de estudo retira as crianças do lugar subalterno e estabelece relações de alteridade entre elas e os adultos.

Os sociólogos da infância defendem um paradigma interdisciplinar, calcado na perspectiva socioantropológica, que está baseada na Sociologia, Antropologia e na História Social. Um tripé para se estudar a categoria infância. Para nós, a intersecção que o estudo contemporâneo da infância possibilita entre diversos campos disciplinares, reconfigura muitas

das concepções naturalizadas sobre as crianças e as instituições educativas. E, simultaneamente, vão se tornando o campo a partir do qual se negociam *outros* conceitos e modos de ser da infância, da criança e de sua educação. Nesse sentido, os estudos aqui apontados, exploram e extrapolam a tensão entre infância como categoria natural, idealizada e como categoria social e histórica.

Assim, o desafio se coloca na necessidade da discussão teórica de considerar a criança como um *ator social em sentido pleno* (SIROTA, 2001). Neste caso, as pesquisas com as crianças vêm aumentando e se sofisticando, principalmente no que concerne a consideração das crianças como referentes empíricos para o estudo de suas próprias produções e/ou manifestações. Sarmiento & Pinto (1997) nos lembram que o reconhecimento da criança como ator social nos leva ao reconhecimento de sua cidadania no tempo presente, a qual para os autores está condicionada a três fatores:

- 1) Condições estruturais ou condições concretas de existências.
- 2) Instituições que reconheçam a cidadania das crianças.
- 3) A aceitação da voz das crianças como expressões de sua participação na sociedade.

As crianças começam a emergir a partir dos fundamentos da *Sociologia da Infância* como sujeitos sociais, que passa a ser visto por inteiro como membro de uma classe social, inserida histórica e culturalmente. Resgata seu lugar como partícipe da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-a e sendo modificada por ela. Essa relação possibilita dar base à construção da categoria infância na qual toma as crianças como informantes privilegiados, assumindo um papel de protagonistas de suas histórias e produções culturais.

Desta maneira, mesmo vislumbrando todos estes aspectos, é necessário ressaltar que ao considerarmos importante desvelar a produção da sociologia da infância, precisamos nos dar conta que uma sociologia centrada nas crianças de 0 a 6 anos, não poderá ser separada nem de uma sociologia mais global da infância de 0 a 10 anos, nem das aquisições de outros campos sociológicos, como as sociologias da família, da escola e do trabalho, ou mesmo da sociologia urbana (PLAISANCE 1990 apud KUHLMANN JR. 1998). Neste caso, concordamos que torna-se necessário caminhar em direção a um entrelaçamento da sociologia geral com a sociologia da infância, pois não é possível apoiarmos uma exacerbada fragmentação desta área do conhecimento. Portanto, ao estudarmos a sociologia da infância, precisamos levar em conta toda a trajetória histórica da própria sociologia geral e da educação, para daí centrarmos em uma especificidade. Nosso alerta, é que não se trata apenas

de adjetivar a sociologia, ou centralizar os estudos sociológicos em um plano que colocaria as crianças na ordem do dia, de uma maneira equivocada, já que não poderíamos estudá-las sem realizar os nexos e as conexões com a sociedade mais ampla; como se a sociologia da infância pudesse constituir-se de forma autônoma.

Contudo, é importante reafirmar que até o presente momento, o importante é considerar as crianças como atores sociais, pois em nossa opinião, isto significa repensar as instituições que se propõem educar crianças em suas práticas, com vistas a abrir espaços de efetiva participação nas proposições que para elas são dirigidas, participação que envolve crianças e adultos que precisam ser ouvidos e ter assegurado o direito a liberdade de expressão, imaginação, opinião e de tomada de decisões em seu próprio proveito, como sujeitos sociais e culturais ativos, que podem transformar o mundo para uma vida mais digna e humana.

2- AS REGRAS E AS ESTRATÉGIAS INSTITUÍDAS POR ADULTOS E CRIANÇAS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA CRECHE

“- O que é que você quer ser quando crescer?
Felipe achou essa pergunta muito estranha e respondeu:
- Quando eu crescer, quero continuar a ser o que eu sou agora: Felipe!
Não quero ser outra pessoa! Não quero mudar de nome!”
(RUBENS ALVES)

Nesta seção do artigo procuramos destacar alguns elementos engendrados das regras e estratégias estabelecidas nos processos de socialização no contexto da creche¹. Foi a partir de algumas revelações dos adultos e das crianças que fomos percebendo o quanto os meninos e as meninas interpretam regras e estratégias entre si por meio da produção das culturas infantis, como mostra o seguinte excerto:

O adulto C retira-se da sala para ser a integradora no refeitório. O adulto B fica na sala com as crianças. Aproxima-se das crianças que estão na mesa e pede para elas não levantarem pois irá organizar a sala para a hora do sono. Karyne olha para ele e diz: Eu não quero dormir, não estou com sono. Esse adulto no meio da arrumação da sala, tirando os brinquedos dos lugares e desmontando os cantos responde para a menina: Pois é, querida, aqui na

¹ Os nomes dos adultos serão identificados com letras do alfabeto escolhidas aleatoriamente. As crianças receberão nomes fictícios.

Altino José Martins Filho
Lourival José Martins Filho

creche todo mundo dorme. Percebo que as crianças começam a levantar-se das mesas e ficam muito agitadas. O adulto B em tom de voz alterado fala: Olha, vocês precisam colaborar, pois estou limpando a sala para vocês dormirem em um ambiente limpo, tá. O menino Matheus responde: Eu não quero dormir, não estou com sono, vamos fazer diferente hoje! Em seguida Matheus senta em um canto e começa a chorar dizendo que não quer dormir. Ele é acalentado por Analu que diz: Não precisa chorar, é só você não dormir, fica igual a mim deitado no colchão de olhos abertos até o adulto C chegar. (Registro em Diário de Campo)

Ao falarmos das necessidades das crianças nos contextos de educação infantil, nos reportaremos ao documento produzido pelo MEC, já no ano de 1995: *Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Embora repetitivamente citado nas pesquisas que se dedicam ao estudo das crianças, também o transcreveremos, pois esse documento consegue expressar o que há de mais relevante para o reconhecimento da infância como *tempos de direitos*. As necessidades das crianças explicitadas no documento são:

Nossas crianças têm direito à brincadeira. Nossas crianças têm direito à atenção individual. Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante e seguro. Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza. Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde. Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade e imaginação. Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade. Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos. Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995).

Todavia, tal qual Müller (2003, p.9) apresenta, complementaríamos a listagem com o “direito da criança à produção e vivência das culturas infantis”, o que extrapola a idéia do último fundamento do documento do MEC. Analisando-o, percebemos preocupação com a questão relacionada à identidade das crianças, tornando relevante sua articulação com as regras e as estratégias criadas por elas mesmas para viverem sua infância na creche pelas quais produzem as culturas infantis.

Compreendemos que na instituição de educação infantil, os espaços e tempos são ocupados por diferentes sujeitos, que se relacionam mutuamente; adultos se relacionam com crianças e crianças se relacionam com adultos, crianças se relacionam com objetos e também com diversos significados culturais constituídos historicamente. Nessa dinâmica de relacionamentos, percebemos que as crianças entre si partilham regras e estratégias para

extrapolar a supremacia estabelecida pelos adultos, na perspectiva de poder manifestar as *linguagens constituidoras dos humanos*, ou seja, viver concretamente as suas diversas formas de expressão: o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, as linguagens, o movimento, a fantasia, o imaginário.

No último excerto acima citado, Analu revela a criação de uma estratégia que lhe permite ficar acordada na hora do sono coletivo, atribuindo outro significado e uma ruptura frente àquele momento da rotina institucional. Tal expressão é partilhada com Matheus, que, ao manifestar sua insatisfação para o adulto B por ter que dormir mesmo não estando com sono, é abordado por Analu no repasse de sua estratégia para driblar a ordem determinada, de que todos precisam deitar e ficar em silêncio durante duas horas após o almoço². Vimos mais uma vez que as meninas e os meninos socializam suas descobertas e trocam entre si estratégias de resistência. É muito interessante observar o diálogo de Analu e Matheus, quando dizem: *Eu não quero dormir não estou com sono, hoje vamos fazer diferente* ou (...) *não precisa chorar, é só você não dormir, fica igual a mim deitado no colchão de olhos abertos até o adulto C chegar*.

Frente às expressões das crianças, verificamos que o adulto B, envolto nas atividades de arrumação do espaço da sala, não estabelece um diálogo mais profícuo com as meninas e os meninos, ele até responde aos questionamentos delas/es, porém, de maneira determinada, esclarece que as coisas já estão definidas e não podem ser mudadas ou pensadas sob outras lógicas; isto representa não só uma ordem institucional adulta como o conhecimento, a “lei” e o poder expresso na interação vertical [dos adultos] com as crianças. (FERREIRA, 2004, p.57). No dia-a-dia da creche percebíamos que para alguns adultos era impossível ousar fazer a rotina diferente, de experimentar outras formas de organização que lhes possibilitassem considerar o ponto de vista das crianças ou suas indicações, que, como podemos observar nas falas, são tão bem explicitadas pelo grupo. Os relacionamentos referentes ao cuidado com a higiene, sono, alimentação são muitas vezes automatizados pelos adultos, não se tendo a devida atenção às necessidades de cada criança, como ser único. Portanto, a instrumentalização de tais momentos significa tornar o sujeito mais adaptável à sociedade, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil. Neste ponto nos referenciamos às reflexões de Siebert (1998, p.82):

² Esta quantificação variava, mas na maioria das vezes as crianças deitavam às 12:00 horas e acordavam em torno das 14:00 horas.

A maior parte do relacionamento com a criança pequena passa através desses gestos aparentemente inócuos e naturais, como a nutrição e a evacuação. Trata-se de atividades cotidianas, por definição, repetitivas, necessárias, inevitáveis embora cada vez imensamente significativas e únicas, básicas pela qualidade do relacionamento e, em geral, pela formação do caráter da futura pessoa adulta. Antes de tudo, deveriam ser atividades prazerosas para a criança, mas muitas vezes não o são mesmo.

Diante disso e voltando as anotações de campo do contexto da creche questionamos: seria tão difícil mudar o momento do sono levando em consideração as reivindicações das crianças? O que as crianças poderiam fazer em vez de serem silenciadas durante as duas horas de descanso? Quais possibilidades de mudanças para a “hora do sono” as crianças apresentariam se lhes fosse oportunizada a chance de expor seus pensamentos? O que o menino Matheus queria dizer ao expressar *vamos fazer diferente hoje*? Que outras relações os adultos poderiam proporcionar as crianças, em vez de estabelecer uma certa rigidez para que todas durmam ao mesmo tempo?

Comumente o grupo de crianças manifestava suas indignações e insatisfações por ter que dormir no horário após o almoço, porém, no tempo em que ficamos na creche participando como pesquisadores, tal desconforto demonstrado pelas/os meninas e meninos não foi considerado. Assim como Analú que apresenta uma estratégia de resistência para o inconformismo de Matheus frente à obrigação de ter que deitar para dormir, muitas crianças ficavam durante a “hora do sono” se remexendo de um lado para o outro sem conseguir dormir. Frequentemente expressam suas insatisfações; olhavam para o teto, comunicavam-se por meio de gestos e olhares, ficavam “escavacando” os colchões, ou disfarçando, tocavam com o pé o colega do lado ou ainda escondiam livros e brinquedos embaixo da almofada e do colchão para poder brincar enquanto os adultos não viam. Estas são algumas das situações criadas pelas crianças para burlar as determinações dos adultos.

No nosso caso, verificamos que havia um descompasso entre a vontade do adulto e a das crianças. Porém, o que prevaleceu como regra e estratégia para os relacionamentos naquele momento eram as determinações dos adultos, mesmo sendo contrárias às necessidades das crianças. Sendo assim, “o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige”. (QUINTEIRO, 2002, p.37).

Neste sentido, constatamos que os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação, com vigilância e controle sobre as ações das crianças no cotidiano institucional.

Vigilância e controle que ultrapassavam as mediações pedagógicas entre um adulto (profissional) e uma criança (frequentadora de uma instituição de educação escolar). Tais posturas desconsideravam as meninas e os meninos como sujeitos sociais, inclusive não reconhecendo seus direitos, já conquistados na legislação brasileira³. Uma das explicações para esta questão é que a cultura adultocêntrica que impera em nossas instituições de educação infantil, leva os adultos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Isto ocorre porque as marcas culturais adultocêntricas são usadas para impor um significado à experiência das relações sociais no contexto da creche. Estas marcas são consideradas naturais em uma relação de poder entre um adulto e uma criança (MARTINS FILHO, 2006).

Diante disto, ficamos a pensar: o que faz os adultos não viverem mais as múltiplas linguagens com que foram presenteados na infância? Por que será que elas ficam esquecidas/adormecidas, se proporcionam às crianças tanta felicidade, movimento, expressão, liberdade, fantasia, imaginação... Será possível algum dia ver os adultos buscarem nas crianças subsídios para viverem de forma plena a vida, ou ainda, algum dia olharão para as crianças de maneira a admirar e respeitar seus jeitos de ser, sem espanto, assombro, mas com satisfação e contentamento pela forma que vivem essa fase da vida? Como se desvincular do autoritarismo, da prepotência e do atraso de uma educação castradora do prazer? Parece-nos que o caminho é pensar em uma educação que procure outras trilhas, no intuito de construir e viver a liberdade, a democracia e a autonomia. Todas instituídas no paradigma do prazer, da espontaneidade, da diferença, da diversidade e da criatividade. Quem sabe este é o segredo para superar as turbulências que o mundo nos apresenta!

Talvez então superássemos discursos como estes de que profissionais faziam uso, pelos quais insistiam em controlar e repreender as crianças em suas manifestações: *Isto não pode; Vamos parar; Agora chega; É para ficar quietinho no tapete; Quem não obedecer, fica sem brincar; Vá sentar naquela cadeira e não levanta mais; Vamos ficar bonitinho; Todos sentados agora; Só ganha quem estiver sentado no lugar* (Registro em Diário de Campo). Assim como Prado (1998), constatamos que o processo de socialização para alguns profissionais assumia uma relação pedagógica por meio de uma ação educativa que submetia a conduta das crianças às normas preestabelecidas que serviam como instrumento de alienação dos sujeitos, negando e substituindo, de forma autoritária e arbitrária, a construção

³ Refiro-me ao Estatuto da Criança e do Adolescente de (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

de significados e de conceitos pelas crianças, e aqueles advindos da própria observação direta, da apreciação e do questionamento das normas, efeitos e condutas.

No nosso caso, verificamos que os adultos ao exigirem das crianças o “bom comportamento” (ou seja, agir respeitando as normas disciplinares da instituição), acabavam impondo sobre elas um controle excessivo. Fato este que os levava a manipular aspectos da própria cultura infantil para submeter às crianças a padrões sociais em prol de uma “boa educação”, que, geralmente estavam ligados à adaptação e à conformação às regras e estratégias definidas pelos próprios adultos. Assim, exercer a coerção não é uma autoridade explícita, pois certos adultos em muitos momentos recorriam ao imaginário infantil. Reconheço que há que se ter certa disciplina em um grupo com 23 crianças, mas também percebemos que a criança deve ter garantido seu espaço/tempo de manifestação, participação, expressão e comunicação. Esta disciplina acontecerá por meio de negociações e mediações e não simplesmente por um excessivo controle de comportamento da criança. Destacamos outra cena do diário de campo, que evidencia o que acabamos de argumentar:

Analu pede para o adulto C pegar a maletinha com os livros de história. Este explica para ela que irá sair para organizar o refeitório, pois será o organizador. Mas que pedirá para o adulto A colocar o CD das histórias. Em seguida pede para o adulto A ligar o som e chama as crianças para escolherem os livros. Após a saída do adulto C da sala, o adulto A tira os livros das crianças e pede para que todos fiquem sentados na minhoca, salientando que para ouvir é preciso silêncio. Ele coloca uma cadeira na frente das crianças e chama Analu para sentar. Após coloca a história da Chapeuzinho Vermelho no ponto do CD e entrega o livro para a menina. Esta reclama dizendo: Eu quero contar a história da Pequena Sereia. O adulto A diz: Não, eu defino e se você reclamar chamo outra criança. A menina responde: Tá bom, eu conto. Ele, em tom de voz alta olha para o grupo e fala: Quem levantar não vai contar a história e já vai para o colchão dormir. As crianças sentam atentas em frente de Analu e ele começa a organizar a sala para a hora do sono. (Excerto do Diário de Campo).

Diante das evidências, compartilhamos da opinião de Faria (2001, p.72) ao afirmar que as instituições de educação infantil convivem com o binômio atenção/controlado. Na análise da autora ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para que aprendam a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança que pende para a “atenção” e o “controle” seja voltada não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado da vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade [grifos da autora].

Podemos afirmar pela permanência com o grupo de crianças que a criação de estratégias para fazer frente às posturas socializadoras de determinados adultos, e superar as limitações que eles lhes impunham pela condição de serem crianças era um fato recorrente. Para nós essas estratégias são expressões das culturas infantis, as quais atuam como agentes de socialização entre as crianças.

Hoje a adulto C se vestirá de bruxa. O adulto A está na sala com as crianças e pede para que todos fiquem sentados no tapete pois a bruxa virá na creche, algumas crianças se dispersam pela sala e ele fala: Quem não sentar no tapete em silêncio não irá participar da festa da bruxa. As crianças não escutam e ficam espiando na porta. O adulto A dá um grito exigindo que todas sentem no tapete. Algumas crianças sentam, outras continuam dispersas. Ele diz: A bruxa é brava e tem um caldeirão para colocar as crianças que não obedecem. Neste momento Ana Júlia e Nicole começam a chorar. O adulto A diz para não chorar, pois a bruxa só pega as crianças que fazem bagunça. Analu assustada diz para ele fechar as janelas para a bruxa não entrar. Ele levanta e fecha todas as janelas dizendo que se ficarem bem quietinhos a bruxa passará direto da sala e não entrará. Nicole se esconde embaixo da mesa e fica encolhida, Ana Júlia diz que não quer mais participar da brincadeira da bruxa e Kalil chorando pede para ir com seu pai. (Excerto do Diário de Campo).

As duas cenas revelam a constante busca de determinados adultos em manter as crianças em silêncio, mesmo que para isto seja preciso “assustá-las” evocando seres do mal da própria literatura infantil: *Quem levantar não vai contar a história e já vai para o colchão dormir sem almoçar; Quem não sentar no tapete em silêncio não irá participar da festa da bruxa; A bruxa é brava e tem um caldeirão para colocar as crianças que não obedecem*. Os adultos freqüentemente utilizavam-se de elementos da cultura infantil para impressionar os meninos e as meninas exercendo um controle sobre eles/as, reprimindo suas manifestações ou buscando ordenar energias consideradas por eles descontroladas. Afinal de contas, para além da chegada da bruxa no grupo, o adulto A objetivava usar a atividade para manter as crianças em silêncio, sob um controle colocado de maneira coletiva. Neste caso aprender a calar-se e manter-se sentado para este determinado adulto parecia ser o objetivo principal da atividade. A busca era por um trabalho individual e ainda exigia-se que permanecessem em silêncio, sem conversar ou trocar experiência, enfim, sem estabelecer relações. Algo que, pelo constatado, era quase impossível de conseguir!

Assim, o que seria algo para animar, divertir, descontrair e diversificar o dia-a-dia das crianças acabava tornando-se estratégia de controle sobre elas, fazendo com que todas ficassem sentadas nas cadeiras ou no tapete no chão. Por outro lado, este controle exercido

sobre as crianças revelava o caráter de transitoriedade, de indefinição e de passagem da condição de ser criança, como já foi analisado na primeira seção deste trabalho.

As situações acima comentadas e outras reveladas nos excertos nos mostram que a teia de relações tecida entre as crianças no dia-a-dia da creche era um poderoso instrumento para que estas pudessem encarar as interações como possibilidades de enfrentamento de um problema que era comum a todos: *o autoritarismo nos processos de socialização*. Cabe assinalar que esse era o principal elemento dificultador do entrosamento entre os adultos e as crianças e que acabava repercutindo nas relações das crianças entre si. Essa noção é muito importante para pensarmos na constituição dos atores sociais da educação infantil e na determinação das práticas educacionais a eles conferidas, que necessariamente deveriam incluir a atenção sobre as crianças e não o controle exacerbado sobre suas manifestações e produções culturais; percebíamos que esse controle era exercido com base na valorização do jeito adulto de ser e funcionar em detrimento do jeito de ser das crianças.

Foi possível constatar que as crianças não perdiam a chance de falar para os adultos o que pensavam sobre o que estava acontecendo, assumindo o papel de ator social no cotidiano da creche. Podemos confirmar isto com outra passagem do episódio a “vinda da bruxa na creche”, porém com outro adulto, o qual agindo com intenção de exercer controle sobre as crianças, acabou escutando o seguinte: *Analu fala: Que bruxa chata, não quero mais ficar esperando ela; Marcos diz: Vamos para o parque brincar e deixa a bruxa prá lá; Makelly comenta: Tá demorando, vamos ver se a bruxa está lá fora, vamos. Mirelly puxando o braço do adulto fala: Prá que fazer silêncio, silêncio, credo né.* (Excerto do Diário de Campo)

Outra situação que demonstra a atuação das crianças sobre o controle social exercido pelos adultos foi verificada quando a bruxa saiu de cena e Analu, Makelly e Mirelly ao se aproximar do adulto A com a expressão facial séria e demonstrando impaciência, comentam:

Viu, a bruxa não é malvada, tu estava enganando a gente. A bruxa trouxe massinha e brincou aqui na sala. Este responde: Que bom que ela é boazinha, né! (Excerto do Diário de Campo).

É assim que podemos interpretar, no excerto acima, a manifestação de Analu, Makelly e Mirelly: as meninas inconformadas com a forma de autoritarismo nas relações, mesmo após terem participado da festa da bruxa, se dirigiram até o adulto A para lhe dizer que estava enganado em relação ao que conhecia sobre a bruxa: *Viu, a bruxa não é malvada; A bruxa trouxe massinha e brincou aqui na sala*. Portanto, há, na relação das crianças, interesses

comuns partilhados entre o grupo de pares, há nos seus processos de socialização a expressão de estratégias que é convencer e poder contornar ordens adultas (MARTINS FILHO, 2006).

Sobre a questão das crianças criarem regras e estratégias nos processos de socialização, ou seja, agindo sobre uma *presença social ativa*, destacamos outro excerto dos diários de campo:

As crianças estão no parque, observo um grupinho de crianças brincando com areia, elas usam alguns potes plásticos trazidos pela profissional do grupo VII. As crianças do grupo V estavam sozinhas com o adulto A. Ele está sentado em uma cadeira, porém quando observa uma das crianças transportando água para o parque se levanta e vem até o grupinho. Se aproxima e diz: Não quero ninguém pegando água para brincar, pois vai ficar muita lama, não é para fazer sujeira aqui. Uma das crianças fala: Nós estamos fazendo bolo para o aniversário, não tá vendo? O adulto A diz: Faz só com areia. Em seguida sai e vai sentar novamente. Marcos chama Gabriel, se afasta do grupo e fala algo em seu ouvido. Também me afasto das crianças, pois percebo que elas estão fazendo alguma combinação. Em seguida, de longe, vejo Marcos e Gabriel transportando água pela boca para fazer a mistura do bolo, dando continuidade à brincadeira. (Excerto do Diário de Campo).

Sarmiento & Pinto (1997, p.25) entendem que

...o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

De fato, percebemos que as crianças expunham com intensidade seus desejos, anseios e necessidades, extrapolando os limites impostos e estabelecendo estratégias de rompimento frente ao que era colocado de forma arbitrária, em situações opostas ao mundo infantil. Desta forma, para além da dimensão da brincadeira, foi possível apreender que as regras e estratégias formuladas pelas crianças possuíam uma forma específica de explorar o ambiente, de se relacionar com seus pares e com os adultos, que extrapolam os processos de socialização.

Em sintonia com as idéias de Sarmiento & Pinto (1997) podemos dizer que foi por meio da observação do *olhar das crianças* que fomos revelando fenômenos sociais e culturais próprios da infância. Assim, foi possível compreender que as regras e estratégias estabelecidas entre as crianças e seus pares, apresentavam-se de várias formas e com toda autenticidade que

lhes é própria, como a atitude de Danielli que, para garantir o brinquedo disputado pelas outras crianças e que nem sempre estava disponível, escondeu-o embaixo da terra:

Estou no parque e percebo que Danielli está cavando um buraco perto do túnel de tubos, me aproximo dela e digo que seu grupo já está indo para a sala de referência. A menina me responde: Espera aí que eu já vou, primeiro quero esconder este baldinho para brincar, à tarde aqui no parque. (Excerto do Diário de Campo).

Ressaltamos que Marcos, Gabriel e Danielli como crianças, são seres sociais, históricos e culturais. São membros de uma determinada classe social. São crianças que se mostraram capazes, que agem, fazem, se relacionam, interferem no ambiente e criam estratégias para experienciar a infância na creche. Eles nos mostram que a produção da cultura infantil, em sua essência, é produzida pelas crianças, entre elas e no convívio com o mundo adulto. As situações demonstradas por essas três crianças nos fazem perceber o quanto torna-se necessário despendermos tempo e espaço no cotidiano institucional para observá-las, em suas descobertas, despendendo tempo para conhecer a especificidade da produção das culturas infantis.

Essa acepção é instaurada na educação das crianças pequenas a partir do momento que o adulto (profissional) compreenda que não é alguém que quer reduzir o *Outro* ao que pensa ou quer dele, mas alguém que reconhece – no estranhamento produzido pelo encontro – que o *Outro* também nos habita (TOMAZZETTI, 2004, p.80). Segundo Forquin (1993, p.139), trata-se de fornecer às crianças meios de submeter a um exame crítico as crenças próprias de sua cultura e de fazer evoluir sua representação do mundo, permitindo-lhe alargar suas perspectivas.

Entretanto, consideramos ser uma aventura complexa e sinuosa conhecer as construções culturais e sociais das crianças que freqüentam as instituições de educação infantil, pois é preciso reconhecer a creche e o grupo de crianças que lá estão em seu caráter não homogêneo, avistando as diferenças, de maneira a tornar visível a pluralidade cultural ali existente. Nossa pesquisa refere-se à creche como fio condutor da produção cultural das crianças, pois é o local onde elas se encontram, relacionam-se com outras crianças e ali podem interagir e criar suas culturas.

Desse modo, os *contextos estruturais* nos quais as crianças se encontram não apenas incitam sua ação, mas também permitem a manifestação dessa ação. As culturas da infância,

assim remodeladas, não se revelam como sendo um conceito absoluto (MARTINS FILHO, 2005 e 2006).

Diante dessa reflexão, é patente a necessidade de as crianças terem oportunidade de relacionar e conhecer a diversidade cultural existente no grupo em que estão inseridas, e ainda, de maneira mais ampla em toda a sociedade. Por considerar que a cultura transcende a acumulação de experiência como transmissão e a identificarmos como processo de criação e transformação do sujeito e do mundo.

De acordo com Sarmiento (1997), as culturas da infância são elaboradas no vivém que as crianças efetuam entre as suas próprias representações do mundo – geradas principalmente por meio das interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – e a cultura dos adultos, transmitida pelas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminada, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. As “duas culturas” (CORSARO, 1997), especificamente a infantil e a da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra –, são referência para o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta. Para o autor, as observações, as brincadeiras, as conversas e as relações sociais das crianças mostraram que elas não são meras receptoras de culturas, mais do que reproduzir, as crianças criam seus próprios significados, estratégias e mecanismos de ação.

Esta parece ser a abordagem pela qual a *Sociologia da Infância* vem tentando articular infância, educação e cultura. Nessa mesma perspectiva emergem nossas idéias em relação às situações e experiências criadas pelas crianças no convívio com seus pares e com os adultos, convívio que lhes permite operar com a recombinação, reinterpretção e modificação.

Cabe ressaltar que não pretendemos polemizar a temática das culturas infantis, ou departamentalizar as produções culturais das crianças pequenas em culturas distintas das dos adultos, numa visão de oposição ou dicotomização entre adultos e crianças, e entre as próprias crianças. A idéia não é cercear liberdade da criança e mantê-la num mundo isolado ou à parte, desconsiderando sua inter-relação com o meio social em que está inserida, nem intencionamos afirmar taxativamente que existem culturas infantis separadas do mundo cultural dos adultos. Pois, como podemos verificar na realidade concreta, não existe esse distanciamento, adultos e crianças convivem juntos no mundo, sendo os dois sujeitos produtos e produtores de uma

cultura universal, que os influencia mutuamente. O que se pretendemos então, é afirmar as crianças como sujeitos de pouca idade e mesmo vivendo a categoria geracional infância, podem transformar a ordem social em que vivem, virando do avesso as desigualdades sociais, a discriminação, a injustiça, a falta de solidariedade e o desprazer que alguns adultos apresentam em viver a vida!

3- REFERÊNCIAS

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks. Pine Forge Press, 1997.

CAMPOS, Maria Malta & ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Portugal: Rés-ediutora. LTDA, 1989.
FARIA. A. L. G. de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de e PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 3.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001, p.67-97.

FERREIRA, Maria Manuela. M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância**. Porto, 2004. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 160p.

MARTINS FILHO, Altino José et. al. **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006, 120p.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. 2005. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças:** culturas infantis, trabalho e resistência. In: 26^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: 2003. Texto disponível em: www.anped.org.br

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP, 1998. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIAS, A. L. G. de et al. (orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002, p.19-47.

QVORTRUP, Jeans. **A infância na Europa:** novo campo de pesquisa social. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. Tradução de Helena Antunes, (mimeo).

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A infância e o trabalho:** A (re)construção social dos “ofícios da criança”. Fórum Sociológico, Minho, n.3/4, p. 33-47, 1997. 2.^a serie.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA FILHO, João Josué da. **Educação infantil e informática:** entre as contradições do moderno e do contemporâneo. Edições ASA- Porto- Portugal 2004.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil:** de zero à três anos. Uma abordagem reflexiva. 9 ed.. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.77-87.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância:** evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, FCC. No.112, p7-31, mar. 2001.

ROCHA. Eloisa Acires C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: Núcleo de Publicações - UFSC, 1999.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural:** implicações para a formação de professores. Florianópolis/SC (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

Recebido em: 03/06/2007
Aprovado em: 05/05/2008