

CRIANÇAS E ADULTOS NA CRECHE: MARCAS DE UMA RELAÇÃO
MARTINS FILHO, Altino José. – UFSC – altinojm@ig.com.br
GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07
Agência Financiadora: CNPq

1 – Primeiros fios de uma trama: das considerações iniciais

Venho socializar os resultados de uma pesquisa com orientação etnográfica realizada no curso de mestrado numa instituição de atendimento à infância de 0 a 6 anos da rede pública municipal de ensino. Tal estudo apresentou como objetivo principal: descrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si nos espaços/tempos em que convivem no interior das instituições de educação infantil.

Para tanto, o material de campo foi analisado tendo as seguintes expectativas:

1 – Conhecer as relações sociais que as crianças estabelecem umas com as outras, tomando como referência uma lógica peculiar às *produções/reproduções das culturas de pares* conforme elaborada por Corsaro (1997)¹. A tentativa foi focar essas relações como forma de perceber, nas crianças, os seus estilos de vida, suas regras e estratégias, seus referentes simbólicos e modos de apreensão do mundo em busca de compreender a complexidade da infância em suas características mais intrínsecas e peculiares.

2 - Desvelar os papéis, as interferências e as relações dos adultos nos processos de socialização com o grupo de crianças. As relações dos adultos frente ao grupo de crianças foram se evidenciando e se destacando como algo a ser apreendido e analisado, para poder compreender as relações que as crianças estabelecem com seus pares; já que de posse do material empírico fui percebendo que a produção das culturas de pares está associada ao universo cultural mais amplo, dos condicionamentos e das “múltiplas determinações”, são assim, expressões de uma totalidade maior.

Tracei a partir destes pontos de análise dois questionamentos centrais, os quais serviram de fio condutor do processo investigativo: - *Quais as marcas sociais que se destacam no relacionamento entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças no interior da creche? As formas de socialização que os adultos desenvolvem e experienciam com os meninos e as meninas, podem facilitar e/ou dificultar os*

¹ Corsaro (Idem) e outros autores definem como tal, um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na relação com seus pares.

processos sociais e culturais das crianças com seus pares? E segui também um desejo sobre a possível contribuição deste trabalho para a prática pedagógica no interior das instituições: haveria como garantir processos de socialização que incorporassem a percepção de que a criança é também ator social ativo de sua educação, mesmo quando muito pequena?

Na seqüência, este texto apresentará sucintamente os delineamentos da trajetória metodológica. No terceiro momento, trazemos apontamentos das três categorias identificadas na pesquisa.

2 – Trajetórias Metodológicas – dos caminhos trilháveis

Para captar a multiplicidade de situações da vida social e cultural experimentada na creche recorri ao conceito de *descrição densa* (GEERTZ, 1989), ou seja, a partir da organização, seleção, comparação e agregações, realizadas sobre o conjunto dos registros, foi que procurei decompô-los em unidades de informação e proceder a um reagrupamento dessas unidades em temas mais recorrentes. O objetivo foi elaborar quadros que mostrassem as interpretações dos processos de socialização dos quatro adultos e das vinte e três crianças participantes da pesquisa. Não como uma etapa interpretativa final, mas como uma atividade contínua que permeou toda a faina do olhar e da escuta. Isto significou a opção por um método mais aproximado dos processos qualitativos, participativos e interpretativos, designadamente a *observação participante e registros com orientação etnográfica e o uso da fotografia*.

A contribuição da etnografia diz respeito à relativização do universo estudado, problematizando e comparando a diferença entre modos de vida, descobrindo o arbitrário e o particular, des-naturalizando os comportamentos e desvendando os princípios subjacentes (DAUSTER, 1989, p.3). Portanto, dentro do caso estudado, a etnografia impõe uma orientação do *olhar* investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores relativos à vertente cultural da dinâmica da ação humana que ocorre nos contextos pesquisados.

Em relação ao registro fotográfico, foi a partir da inserção no campo que percebi a necessidade do seu uso, para captar o que por nós passava despercebido ou não era visto pelo primeiro olhar. Desse modo, o registro fotográfico foi utilizado não apenas para ilustrar, representou uma ajuda indispensável, permitindo construir um *texto imagem* no intuito de ampliar nossos processos visuais nas interpretações. Considero

que a utilização das imagens se constituiu como complementar aos registros escritos, um tipo de banco de dados que fazia parte das observações com o objetivo de realizar uma releitura do material buscando mais fidelidade à dinâmica das relações.

O período de observação foi estruturado em dois momentos distintos: entre outubro e dezembro de 2003, e março e julho de 2004, totalizando oito meses para a coleta de dados. Na primeira etapa optamos em ficar circulando por todo o ambiente da creche, acompanhávamos e registrávamos² as atividades que adultos e crianças estavam envolvidos.

Desse primeiro mergulho no cotidiano foi possível perceber que não daríamos continuidade à observação e ao registro de todos os momentos das crianças e dos adultos, pois tal tarefa foi considerada como algo quase impossível de realizar. Constatamos que não seria possível observar todas as relações que são travadas na dinâmica realidade de uma creche. Assim, optamos por estabelecer alguns critérios para conduzir nossas observações no segundo momento de entrada no campo. Decidimos então, nos fixar mais atentamente nas relações estabelecidas na *sala de referência*, nos *momentos do parque* e na *hora do sono*.

3 – A dinâmica das relações sociais estabelecidas entre os adultos e as crianças e estas entre si no interior da creche – dos dados e de sua análise

Apresentaremos, a seguir, elementos que destacamos dos processos de socialização experienciados na creche tela da pesquisa.

Tensões e contradições nas relações entre adultos e crianças

Nesta categoria, apresentarei as relações que me pareceram evidenciar posturas *contraditórias* por parte dos adultos nas relações com as crianças, bem como as manifestações destas em respostas a essas contradições. Cabe esclarecer, segundo minha opinião, que esses episódios eram mais recorrentes e constantes nas relações e posturas assumidas pelos adultos A, B e D³. Quando as meninas e os meninos estavam sob a responsabilidade desses três adultos, as relações que eram travadas entre estes e as crianças, eram muito diferentes do que quando estavam relacionando-se com o adulto C.

² Nesses primeiros contatos com a empiria e, durante todo o tempo em que elaborei o estudo, elegi o caderno de campo como companheiro inseparável.

³ Na escrita dos dados, seguimos as indicações de Goldenberg (2003, p.86), garantindo o anonimato dos/as participantes da pesquisa.

Essa distinção repercutia drasticamente nas relações das crianças com seus pares, o que ocasionava certa *tensão* nos processos de socialização. Vimos que os adultos A, B e D tratavam as crianças de forma excessivamente padronizada, buscando enquadrá-las em rituais cristalizados por um jeito de ser no qual prevalecia a rigidez, a uniformidade e a homogeneização. Vejamos no registro:

Chego no parque e vejo que tem um balanço diferente, um brinquedo que ainda não havia observado neste local. Era um balanço na forma de avião, no qual as crianças podem sentar dentro e colocar os pés nos dois furos que ficam na parte inferior. Esse balanço foi trazido por uma professora de um outro grupo, que não se disponibilizou a colocar as crianças maiores no balanço. Porém, com os inúmeros pedidos das crianças do grupo V, ela disse para pedirem ao adulto C pegar outro balanço igual a esse que tem no berçário. As crianças saem correndo e vão em direção ao adulto A (sentado em uma cadeira no parque). Elas pedem para ele pegar o balanço. O adulto A diz para as crianças que ele é pequeno e somente os bebês podem usar, em seguida, sem mais conversa, pede que as crianças brinquem com outra coisa. As crianças se entreolham e dizem em coro: Queremos brincar! O adulto A não atende ao pedido e manda-as saírem dali. Quatro crianças (três meninas e um menino) sentam na área coberta do parque tagarelando muito. Uma das meninas em tom de voz alta comenta com a outra: Deixa quando a (adulto C) voltar do café ela vai pegar o balanço para a gente, tenho certeza, e aí a gente pode brincar muito. Após algum tempo o adulto C chega ao parque. Fico de olho e vejo que as quatro crianças vão correndo em sua direção e pedem para ela pegar o balanço. Sem saber qual é o balanço, pergunta para as crianças, e elas explicam que é um balanço de avião que está no berçário. Ela vai até o berçário, pede emprestado o balanço e brinca com as crianças durante um longo período naquela manhã. (Diário de Campo, 08/03/2004).

Nessa situação foi possível perceber ações de socialização ligadas ao que era permitido, ou não, ser realizado na creche, ou ainda, verificar que não só os adultos, as crianças também criam *estratégias de poder* (FERREIRA, 2002) para concretizar o que desejam para si, como mostram estas passagens do excerto: (...) *com os inúmeros pedidos das crianças; As crianças se entreolham e dizem em coro: - Queremos brincar; Deixa quando a (adulto C) voltar do café vai pegar o balanço para a gente, tenho certeza, aí a gente pode brincar muito (...)*. Fica evidente também a capacidade de alguns profissionais (adulto C) em compreender e considerar as manifestações das crianças como solicitações que revelam autonomia em relação às decisões tomadas por outros profissionais que não consideram o ponto de vista dos pequenos, preferindo conduzir as relações com as crianças por uma lógica disciplinar e hierarquizada.

Essa hierarquia, por sua vez, determinava diferentes relações de poder subjacentes aos processos de socialização e posições que foram sendo reconhecidas à medida que os atores foram manifestando certas percussões rituais em seus relacionamentos. Observei que os adultos A, B e D agiam mais para um disciplinamento, trazendo “o controle corporal na formação de corpos dóceis”(FOUCAULT, 1989) e “institucionalizando um processo de socialização unidirecional, que civiliza o corpo infantil” (SIEBERT,1998, p.84), seja impondo regras ou obrigando-os a acatarem suas determinações, o que causava um grande desconforto nas crianças.

Da parte das crianças, constatei, por exemplo, que expressavam reações diversas e mostravam comportamentos distintos nos relacionamentos com cada um desses adultos. Nesses momentos era visível que, junto aos seus pares, muitas crianças procuravam *resistir, subverter ou transgredir* as determinações definidas pelos adultos que apresentavam posturas que desconsideravam seus contextos diários da vida social entre seus iguais. Vejo nessas atitudes uma ação que lhes permitia olhar para a realidade circundante com olhos transformadores, capazes de estabelecer suas próprias relevâncias nos processos sociais. Entendi que a transgressão das crianças representava uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído, vejamos neste outro excerto:

O adulto D leva as crianças para o parque e inicia as atividades. Observo que Gabriel e Marcos vão para o balanço, esse adulto vai três vezes chamá-los para participar das atividades e os meninos não obedecem, fala de forma alterada com os meninos. Vejo também o grupo de crianças que com ele demonstram muita agitação e dispersão. Na quarta vez, que o adulto D vai até os meninos, coloca os dois balanços para cima, impedindo que eles brinquem. Porém, eles continuam lá. Chegando no grupo, o referido adulto, mediante a dispersão e a agitação das outras crianças, pergunta para elas do que querem brincar. Elas juntas respondem que é brincar no parque. O adulto D responde: Tudo bem, pode ir, já que não querem prestar atenção na aula. Neste momento pega Gabriel e Marcos e os coloca sentados dizendo: Agora vocês dois não vão poder brincar pois não participaram da aula, só atrapalharam. Os meninos, após um tempinho sentados, falam para o adulto D: Agora já podemos voltar a brincar? (Diário de Campo, 17/05/2004).

Olhando as práticas do grupo pesquisado é possível observar as posturas dicotômicas, ambíguas e contraditórias por parte dos profissionais da Educação Infantil que atuam com o mesmo grupo de crianças. Percebi que esse cenário dividia e polarizava as crianças em suas relações com os adultos, o que intensificava as

divergências e dificultava a convivência entre esses atores. Outra questão que fica evidente é a atuação das meninas e dos meninos que, independente de qualquer relação, resistiam e insistiam em expressar seus desejos, vontades, sentimentos, pensamentos e o que realmente gostariam de realizar no contexto social da creche com os diferentes adultos que ali conviviam e se relacionavam.

Assim, as crianças pesquisadas mostravam, em seu convívio diário, o que gostavam e o que não gostavam de fazer nos espaços/tempos da creche. Neste ponto é que considero que as expressões infantis assumem dimensões contextuais e não “reduzem a socialização a uma qualquer forma de integração social e cultural unificada, enraizada num condicionamento inconsciente”. (DUBAR, 1997, p.79). Neste caso, a socialização não se limita a um efeito das relações adultos-crianças, mas é também um efeito das relações entre as próprias crianças.

Na minha opinião, tratava-se de tentar tornar mais prazerosos os encontros, as parcerias, o estar junto no cenário da creche. Transformar *o eu e o tu em um nós...* O que, conforme pude constatar, não excluía dessa dinâmica social a relação e a participação dos adultos, fontes importantes de imitação, referência, negociação e contestação. Nesse sentido, enfrentar a questão das tensões e contradições presentes nas relações entre adultos e crianças é fundamental para avançarmos em direção a uma concepção de socialização que integre esses dois atores sociais na creche, a tal ponto que as manifestações das crianças não sejam despercebidas e reduzidas, ou ainda, como define Plaisance (2004), que não sejam levadas a *processos de socialização invisível*.

A capacidade das crianças em reconduzir alguns dos processos de socialização levava-as a superar relações que algumas vezes eram travadas com muita rigidez, opacidade, distanciamento e dureza. Percebíamos que nesses momentos o que predominava era a persistência de algumas meninas e meninos, elas/es utilizavam muitos argumentos explícitos (e implícitos) para convencer os adultos a reverem suas posturas.

Nesse ponto é importante frisar que assim como não se quer *negar a condição das crianças poderem ser crianças* (FARIA, 1999), também não pretendemos negar a condição dos adultos na creche, como responsáveis pela tarefa de conduzir o processo educativo, organizar as práticas pedagógicas que, no meu entender, devem apontar na direção da ampliação da experiência e dos conhecimentos das crianças em todas as dimensões: cognitivas, lúdicas, afetivas, expressivas e corporais, pois concordo que o desenvolvimento dessas dimensões é um direito social de todos. Incentivá-las ao

convívio coletivo, à tolerância e ao respeito ao outro; valorizar o diálogo com os argumentos e propostas que apresentam. Não se trata, contudo, de acatar a idéia, equivocada no meu entender, de colocar a *criança no centro*, conforme defendem os partidários da *Pedagogia Nova*. Aqui, a posição é que adultos e crianças estejam no centro do processo educacional, travando relações que valorizem a humanidade que habita em todos nós.

O que pretendo acionar é a concretização de processos de socialização mais atentos às necessidades infantis de movimento, de ludicidade e de aprendizagem, valorizando todas as linguagens. Olhar principalmente para os relacionamentos das crianças considerando o que elas representam de alteridade⁴. Em outros termos, entender que “eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano. Mas ainda é necessário, reciprocamente, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo” (FORQUIN, 1993, p.141).

Dentre um sem-número de questões que emergem das análises, algumas se destacam: –Como exercer o papel de adulto, assumir o tempo de adulto, sem infringir ou prejudicar as crianças nas suas expressões, nas suas manifestações, nas suas *experiências*? Como considerar a diversidade das crianças, o que fazem de diferente, seus diversos gostos, vontades e necessidades em um ambiente coletivo? Como pensar em processos de socialização abertos para o confronto e não para o conflito? O que é de fato próprio dos mundos e das formas de ser das crianças? Qual o lugar do divertimento, do enriquecimento do adulto, no contato com as crianças? Ou ainda tal e qual Silva Filho (2004, p. 129) pergunta: “Até onde os adultos podem levar em conta os desejos das próprias crianças, as manifestações sobre o que querem/gostariam de fazer? Qual o grau de imposição, de “assujeitamento” que consideramos aceitável nas relações adulto/criança?”

Portanto, é certo que temos que estar atentos e de sobressalto quando se afirma a necessidade de meninas e meninos *viverem sua condição de criança*, pois não queremos contemplar somente a produção cultural produzida por eles/as, resultando em um espontaneísmo talvez cômodo para os adultos. Isto causaria uma interpretação errônea, na qual a criança tomaria o centro dos processos sociais e o adulto ficaria como mero figurante nas relações; o que pretendemos ressaltar é que em um processo social e

⁴ Conforme Larrosa (2001).

cultural em que ambos são atores ativos (SIROTA, 2001), não poderemos dissociar a produção cultural produzida para a criança daquela produzida pela criança ou, como vimos, entre as crianças; o que deve haver é uma interdependência entre elas. Edmir Perroti (1990) caracteriza a dinâmica própria da infância pela sua relação com a cultura adulta. Para o autor, “pensamos na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo”. (Idem, p.18). Ou ainda, não queremos que a criança seja evidenciada e o adulto apagado nas relações, em outras palavras, não pretendemos ressaltar a importância da cultura infantil por si mesma, pois, como vimos ela é o resultado das interações e das relações que estabelece com o mundo circundante.

Relações Partilhadas: a simetria sobrepondo-se aos conflitos nas relações entre adultos e crianças

Felipe está postado no canto do espelho, Matheus se aproxima e pergunta porque ele está sem camisa, Felipe responde que vai para uma festa, o adulto C que está ao seu lado questiona: Felipe, você vai para uma festa, posso ir junto? O menino responde que primeiro é preciso se “arrumar toda” para ficar bem bonita. O adulto C fala: Como que eu vou me arrumar se não posso ir no cabeleireiro? O menino responde: Deixa que eu te arrumo. A (profissional) senta e solta os cabelos. Felipe começa a penteá-los, aproximam-se Gabriel, Glaúcia, e Matheus e dizem que também querem ajudar a arrumar; Felipe retruca negativamente: Só eu que irei arrumar, tá. O adulto C segurando a mão do menino fala: Felipe no salão de beleza existem várias pessoas que trabalham juntas, que são os auxiliares (e continua explicando)... Então vamos deixar os amigos também participarem, né. A Glaúcia pode ser a ajudante, o Matheus o outro cabeleireiro (...). O menino concorda e a (profissional) combina para pegarem pentes, frascos de objetos de beleza, fitas coloridas e comecem a organizar o salão de beleza na sala. Após a arrumação, o que acaba envolvendo outras crianças também, inicia-se a brincadeira que se estende por quase toda a manhã. (Diário de Campo, 11/05/2004).

Explicitamos que por meio dos processos de socialização categorizados aqui *relações partilhadas*, o adulto C buscava uma linguagem comum às crianças, o que possibilitava estabelecer laços de confiança e aliança entre esses dois atores sociais. Por parte das crianças, era possível perceber que essa dimensão da socialização favorecia à produção das culturas de pares.

Frases como: - *Que idéia legal, vamos montar juntos; Eu e Nicole vamos cantar juntas e formar uma dupla; O adulto C combina como poderiam organizar a*

manhã; Convida as crianças interessadas para montarem uma avenida; Brinca junto com as crianças alternando a vez de cada uma na estradinha - sintetizam de certa forma a *leveza* e a maneira respeitosa que esta profissional se relacionava com as vinte e três crianças do grupo pesquisado.

Cabe enfatizar que ao caracterizar tais relações como favoráveis à produção da cultura de pares, estou admitindo que, para as crianças a presença do adulto é de fundamental importância, principalmente se este procura potencializar as manifestações culturais dessas crianças, como algo a ser considerado e ampliado.

Outro ponto de destaque, era a importância e a valorização do desenvolvimento e promoção da autonomia por parte do adulto C. A autonomia proporcionada quase sempre exigia acordos e negociações no grupo, o que frequentemente possibilitava às diferentes crianças conviverem de forma mais harmônica, tranqüila e amigável. Nesse caso, constatamos que possibilitar o desenvolvimento da autonomia não é deixar as crianças largadas para fazerem o que quiserem e de qualquer forma ou, o que é ainda pior, deixar as crianças sem qualquer tipo de mediação, lançadas à própria sorte; ao contrário, é estar junto se envolvendo com plena atenção ao mais tênue sinal de suas decisões e das escolhas que realizam. Tais ações revelam, a um só tempo, que a criança é um ser humano em desenvolvimento e que a condição para a autonomia passa pela total mediação do adulto.

Dessa forma, educar para a autonomia implica possibilitar ao educando a construção das suas regras de conduta, visando à responsabilidade individual e coletiva que permite a convivência humana. Na compreensão de Malaguzzi (1999), “para que os processos de socialização possam motivar a aprendizagem e a autonomia intelectual infantil, deve ser criada uma ampla rede de intercâmbios recíprocos entre criança/criança e adulto/criança”.

Cabe ressaltar que o envolvimento deste profissional era algo irradiador da possibilidade de construção de um trabalho pedagógico mais próximo das crianças e, mais distante das técnicas, modelos ou cartilhas que apresentam um discurso monológico, isto é, o adulto falando para as crianças e não com as crianças. Neste caso, via-se a dialogicidade como sendo a essência da educação.

Então, o que comecei a perceber pelos registros escritos e fotográficos é que, com a presença atuante dos adultos nos processos de socialização, as crianças conseguiam melhor se organizar em grupos para brincar e se relacionar, tanto no espaço

da sala de referência como no espaço do parque. Portanto, reafirmamos que a produção da cultura de pares não exclui a participação dos adultos. Dessa forma, foi possível verificar que a maior ou menor participação e envolvimento dos adultos em relação as crianças, é elemento importante na diferenciação dos processos de socialização na creche, com conseqüências imediatas para a valorização e a expansão da cultura de pares ou para sua inibição e redução.

Com isto, torna-se importante também nos perguntar: afinal, por que as crianças, quando estavam sendo mediadas por relações que expressavam contradições e tensões entre elas e os adultos, a transgressão era mais constante no cotidiano da creche? De que maneira isto nos toca e nos faz pensar sobre a participação dos adultos nos processos educacionais, sociais e culturais com as crianças pequenas na creche? O que as crianças na produção de suas culturas de pares nos mostram e nos dizem a respeito dos processos de socialização? Que indicativos as produções da cultura de pares nos fornecem para pensarmos o processo pedagógico nas instituições de educação infantil?

Assim, procurando diminuir a centralidade no adulto, porém sem tirá-lo de cena, acredito estarmos contribuindo para a construção de uma educação mais emancipadora no que tange às relações sociais, ao mesmo tempo em que se confirma a condição de ator-social para as crianças na dinâmica das relações nas instituições.

Seguindo nossa linha de argumentação, convém frisar que a crítica que assumimos é aos modelos tradicionais de socialização e educação “marcados por mecanismos institucionais de transmissão de comportamentos sociais” (DURKHEIM, 1984), chamando a atenção para uma “espécie de desvio que reduz o processo educativo apenas ao conjunto das atividades dirigidas “intencionalmente” pelo professor, desqualificando outras iniciativas e relações que estão ocorrendo nesse mesmo ambiente (entre as crianças por exemplo)”. (SILVA FILHO, 2004, p.119).

Regras e estratégias configuradas nas relações entre adultos e crianças

Venho apontando nas análises as ações limitadoras ou possibilitadoras que os adultos por meio de suas relações com as crianças engendram no desenvolvimento dos processos de socialização. Também venho marcando a produção das culturas de pares em respostas aos processos de socialização que estão envolvidas na creche. Vejamos o excerto abaixo:

O adulto B aproxima-se de algumas 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 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. (Diário de Campo, 14/06/2004).

A partir deste excerto é possível fazermos alguns desdobramentos para reflexão:

- Como garantir uma especificidade para as instituições que recebem crianças pequenas, que privilegie a educação, a produção cultural da infância, a diversidade, a pluralidade, a flexibilidade, a heterogeneidade e a aprendizagem, estabelecendo relações que promovam a emancipação da criança? Como respeitar as necessidades individuais das crianças em contextos coletivos que primam pela homogeneização de comportamentos e atitudes?
- Como definir uma pedagogia para a infância de 0 a 6 anos que abarque as manifestações culturais das crianças como sendo algo específico do seu universo, sem com isto desvalorizar a transmissão dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade?

No excerto Analu revela a criação de uma estratégia que lhe permite ficar acordada na hora do sono coletivo, atribuindo um 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 almoço. Vimos mais uma vez que as meninas e os meninos socializam suas descobertas e trocam entre si estratégias de resistência.

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. 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.

Frente as 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 crianças, ele até responde aos questionamentos delas, porém, de maneira determinada, esclarece que as coisas já estão definidas e não podem ser mudadas ou pensadas sob outras lógicas. No dia-a-dia da creche percebíamos que para alguns adultos era impossível ousar fazer a rotina diferente, 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. 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).

Outros questionamentos: 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?

Neste caso, 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.

Talvez então superaríamos 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). Constatei 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 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”, acabavam impondo sobre elas um controle excessivo. Fato este que os levava a manipular aspectos da própria cultura infantil para submeter as crianças a padrões sociais em prol de uma “boa educação”, que, como já mencionei, 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. Destacamos uma cena do diário de campo, que evidenciam o que acabei de argumentar:

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. Ele levanta e fecha todas as janelas dizendo que se ficarem bem quietinhos a bruxa passará direto da sala e não entrará. (Diário de Campo, 13/05/2004).

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.

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; percebi que esse controle era exercido com base na valorização do jeito adulto de ser e funcionar em detrimento do jeito de ser das crianças.

Pudemos 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 uma outra passagem do episódio a “vinda da bruxa na creche”, no qual o adulto A 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.* (Diário de Campo, 13/05/2004).

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 adultocêntricas. Vejamos abaixo:

O adulto A se aproxima e diz: Não quero ninguém pegando água para brincar, pois vai ficar muita lama. Nicole fala: Nós estamos fazendo bolo para o aniversário, não tá vendo? O adulto A diz: Faz só com areia. Marcos chama Gabriel, se afasta do grupo e fala algo em seu ouvido. Em seguida, de longe, vejo Marcos e Gabriel transportando água pela boca para fazer a mistura do bolo, dando continuidade à brincadeira. (Diário de Campo, 30/06/2004).

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.

As crianças nos mostram que a produção da cultura infantil, em sua essência, é produzida por elas próprias, entre elas e no convívio com o mundo adulto. Os excertos demonstrados nos fazem perceber o quanto torna-se necessário dispendermos tempo e espaço no cotidiano institucional para observar e participarmos

com nossas crianças, de suas descobertas e da produção das culturas de pares. As culturas da infância, assim remodeladas, não se revelam como sendo um conceito absoluto.

De acordo com Sarmiento (2002), 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 – 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 informa uma e outra –, são referência para o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta. Para este sociólogo da infância, as observações, as brincadeiras, as conversas e as relações sociais das crianças mostram que elas não são meras receptoras de culturas, mais do que reproduzir, as crianças criam seus próprios significados, estratégias e mecanismos de ação.

5 – Os parceiros da trama: das referências

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

DAUSTER, Tânia. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Cadernos CEDES*, ano XXIII, São Paulo, No.43, dez., 1997.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia, educação e moral*. Portugal: Rés-ediutora. LTDA, 1984.

DUBAR, Claude. *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Editora, Coleção Ciências da Educação, 1997.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (Orgs.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 3.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999, p.67-97.

FERREIRA, Maria M. 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, 2002. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. História da violência nas prisões. Petrópolis/RJ: Vozes, 1989.

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

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. São Paulo: Guanabara Koogan, 1989.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais, São Paulo, v.26, n.1, p.99-117, jan/jun. 2000.

PERROTI, Edmir. A Criança e a produção cultural. In: ZILBERMAM, Regina (Org.) A produção cultural para a criança. POA: Mercado Aberto: Porto Alegre. RS, 1990. p.9-27.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições ASA- Porto-Portugal 2004.

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, Anna & MANTOVANI, Susanna. 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.