

RELAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS, CONCEITOS E
RELAÇÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS

Altino José **Martins Filho** – UFRGS

Lourival José **Martins Filho** – UDESC

Agência Financiadora: CNPq

Este texto é fruto de reflexões e análises sistemáticas a partir de pesquisa realizada dentro da agenda de trabalhos/2008. O objetivo é amplo e está estritamente vinculado a análise da dinâmica dos processos de socialização, evidenciando suas relações com o significado de projeto educacional, nos mais diferentes aspectos concernentes aos processos de formação humana, intelectual e cultural no que diz respeito à educação e ao cuidado da pequena infância em creches e pré-escolas. As questões privilegiadas no estudo se relacionam à constituição de uma cosmovisão abrangente de projeto e prática educacional focando o pensar e agir pedagógicos nos relacionamentos e na participação recíprocos das crianças entre elas e delas com os adultos. Assim, a pesquisa ancora-se na concepção de educação escolar, não como mera instrução e transmissão de conhecimentos, mas como apropriação da cultura para a formação integral do sujeito histórico. Tal concepção tem se pautado dentro das abordagens culturais e hermenêuticas, no qual o sujeito não se define fora de sua cultura e do seu processo histórico-social, mas intrinsecamente dentro dele.

Para tanto, torna-se essencial focar e centrar na criança o pensar e agir pedagógicos, materializados em formas de ação, relações sociais, concepções e significados interligados a um conjunto de posições filosóficas, ideológicas, políticas, culturais e pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no âmbito dos contextos educativos. Com base nessa premissa, evidencia-se que a descentralização do pensar e agir pedagógicos das professoras¹ para a criança talvez seja insuficiente, principalmente se não estiver inserida em uma luta à ampliação tanto do acesso quanto à melhoria da qualidade educacional. Luta representada pela busca da democratização da educação pública e gratuita e pela superação dos mecanismos de dissimulação das desigualdades sócio-econômicas e culturais. No cerne desse processo, a luta é pelo direito da criança em viver sua infância. Uma infância plena e voltada para o desenvolvimento máximo da intelectualidade, da personalidade, da rede de relações sociais, dos processos de humanização de todas as crianças, sem qualquer tipo de distinção.

A atenção à preocupação em desenvolver pesquisas que tenham como objeto a infância, nas últimas décadas declinou em direção a uma dimensão ampla e diversificada,

¹ Estaremos usando esta nomenclatura, pois todos os sujeitos adultos da pesquisa eram mulheres, professoras de educação infantil, que trabalhavam 8 horas diariamente na creche em tela.

passando a configurar áreas de interesse da mídia, propaganda, indústria, justiça, educação e políticas públicas, em especial no território dos direitos, da proteção e da educação escolar. Atrelado a esta configuração, atualmente em uma positiva travessia de fronteiras disciplinares entrecruzam-se diversos campos teóricos na busca de caminhos mais abrangentes e profícuos para se compreender a categoria infância. O que tem refletido em uma ruptura conceptual com a visão universal e etapista na definição do ser criança e do desenvolvimento infantil, sendo esta apregoada desde o século XIX, predominantemente pelos campos da Medicina e Psicologia Desenvolvimentista.

As concepções contemporâneas de infância, criança e educação contrárias a esta tradição, vem caracterizando por meio de um movimento científico-acadêmico, a construção de uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar. Tal perspectiva é composta principalmente por contribuições teórico-metodológicas advindas da Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância, Psicologia, Antropologia da Criança e Filosofia. Por sua vez, vem dando *corpus* a um paradigma específico no interesse de conhecer *as múltiplas facetas e determinações* (ROCHA, 1999) das diversas infâncias, referenciando as crianças como *seres concretos e contextualizados* (SARMENTO, 1997). Apresenta como alternativa estudos de orientação histórico-cultural, o que implica considerar a infância como construção social e as crianças sujeitos sociais e produtores de culturas. Esta renovação conceptual sobre a categoria infância, alerta para temas ainda controversos, como por exemplo, as produções das culturas infantis e as formas de socialização das próprias crianças.

Sendo assim, ressaltamos que é nova, entre nós, a preocupação em ouvir as vozes, os modos de vida, as peculiaridades específicas e os tipos de infância(s) possíveis diante dos diversos contextos sociais e educacionais. Assumir tal premissa, nos permite adentrar no debate à emergência da temática da infância e de sua educação em um ponto de vista diverso – crianças diferentes, infâncias diferentes, formação humana, cultural e intelectual diversificada, expectativas das crianças em relação ao seu desenvolvimento diferenciadas, concepções e práticas de professores de educação infantil diferenciadas e processos de socialização também diversos – questões presentes no âmbito científico-acadêmico, que mesmo com toda a força que tem ganhado na contemporaneidade, precisa ser ampliada e aprofundada.

Dividimos a exposição do texto em três partes: a primeira dedica-se a apresentar alguns aspectos teórico-metodológicos que denota uma investigação *com e sobre* crianças; na segunda trazemos a categoria “socialização adultocêntrica”, destacando aspectos que incidem sobre os processos de socialização entre adultos e crianças; na terceira parte trazemos alguns enunciados da socialização a partir das ações das crianças; para finalizar elaboramos algumas

considerações propositivas. Em todas as seções apresentamos resultados obtidos nas categorias analisadas.

Adultos pesquisando crianças pequenas: considerações metodológicas

Em nosso caderno de campo priorizamos em registrar as relações sociais dos diversos sujeitos – adultos e crianças. Para tanto, utilizamos algumas ferramentas metodológicas da Antropologia com base na etnografia. Nosso anúncio primeiro de pesquisa foi buscar uma metodologia que possibilitasse colocar adultos em escuta ao ponto de vista das crianças.

De fato, a atitude que coloca o adulto na posição de captar das próprias crianças as peculiaridades e especificidades dos mundos das infâncias, é algo que tem motivado pesquisadores a querer conhecer o que elas pensam, fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo. Para tal, precisamos ainda superar o grande desafio de aprender a se relacionar respeitando “os jeitos” de ser das crianças. Ora, sabemos que ainda não dedicamos um tempo suficientemente necessário à observação das crianças. Nesse ponto, nossas considerações teórico-metodológicas buscam ampliar a idéia do como fazer para as crianças, para o como fazer com as crianças, ou ainda, investigar o como fazer das crianças. Três questões metodológicas que circulam em nossa pesquisa.

Se hoje podemos criticar as metodologias tradicionais de pesquisas com/sobre crianças, muito ainda temos que construir e avançar para garantir o reconhecimento da cientificidade do protagonismo infantil. Nossas inferências teórico-metodológicas alertam para a problematização de que uma coisa é promover a participação das crianças nos processos que dizem respeito a elas – e aí incluímos o pensar e agir pedagógicos das professoras –, outra coisa é responsabilizar as crianças por decisões pertinentes a esses processos. Esta é a costura científico-acadêmica que estamos sustentando em nossas pesquisas. O presente momento histórico precisa pautar-se por um equilíbrio entre respeito, autonomia, participação, educação, humanização e proteção às crianças. Esta perspectiva supera as disparidades de poder entre adultos e crianças nas pesquisas no campo da educação infantil. Tangenciar os conteúdos das falas das crianças – talvez seja um exercício fecundo para qualificar a geometria de vida das crianças. Isto precisa aparecer nos contextos metodológicos de pesquisas.

Tal forma transgride as tradições das pesquisas e contribuem na construção de uma prática alternativa de pesquisas com e sobre crianças. Em nossas anotações de pesquisa, efetuamos o exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no *aqui e*

agora das crianças, no qual as situações relacionais dos adultos não foram descartadas, sendo que, conhecendo as ações das crianças, as relações sociais dos adultos foram sendo evidenciadas.

Com o compromisso de compartilhar da participação das crianças em nossa pesquisa, elaboramos quatro eixos essenciais que foram considerados orientadores da coleta dos dados, foi preciso circular pela creche em tela para visualizá-los concretamente.

1°. A **comunicação estabelecida** entre adultos e crianças e entre elas;

2°. As **negociações proporcionadas**, construídas e consideradas pelos adultos;

3°. As **relações travadas** com os sujeitos-crianças e as relações das crianças entre elas.

4°. A forma de **participação infantil proporcionada** a partir das relações estabelecidas.

Tais eixos analisados em sua essência se constituem como porta de entrada para o desvelamento de algumas questões obscuras de pesquisas que acabam subestimando e subutilizando as informações das crianças. Ou ainda, pesquisas que acabam superestimando as crianças, que também é uma maneira de isolá-las do contexto real. As relações precisam ser descritas e consideradas dentro de uma possibilidade de reciprocidade entre adulto-criança, criança-adulto e criança-criança.

Nesse sentido que consideramos importante trazer e aprofundar as questões de método, já que concordamos que tais questões ocupam um lugar central e decisivo em qualquer investigação. Temos a convicção que o método escolhido passa a iluminar todos os passos no caminhar da pesquisa, ou seja, é o método que vai determinar o próprio percurso da pesquisa.

“Criança não tem querer”²: a socialização adultocêntrica nas relações entre adultos e crianças

A preocupação em estudar os processos de socialização travados no interior dos contextos educativos de creche e pré-escola vem permeando alguns trabalhos do nosso *Grupo de Pesquisa*³ há algum tempo. Retomamos a temática, nessa pesquisa, pois a mesma se mostrou pertinente e significativa pelo fato de constarmos uma acirrada “diferenciação” entre as formas e as lógicas de socialização dos adultos e das crianças. Esta diferenciação apresentou-se ambígua e contraditória na simultaneidade de ações dos dois sujeitos, devendo,

² Todas as frases que se apresentam nesse texto foram extraídas de diversas situações observadas no campo de pesquisa.

³ Omitimos o nome do Grupo de Pesquisa, para não quebrar o anonimato do texto.

portanto, ser mais profundamente compreendida. Esta indagação tem nos acompanhado e desencadeado duas questões centrais: Como adultos e crianças se relacionam em contextos coletivos de educação infantil? De que maneira as crianças entre elas expressam suas formas de socialização?

Das análises de nossa primeira pesquisa que também seguiu uma metodologia de orientação etnográfica, o que se constatou foi o adulto estabelecendo processos de socialização com base em posturas contraditórias e ambíguas, essa atitude ocasionava certa tensão entre adultos e crianças, principalmente no que diz respeito ao que era permitido ou não ser realizado no espaço da creche. Das inferências decorridas das observações de campo, pouco a pouco, foi denunciando aos nossos olhos uma visão adultocêntrica de criança pequena que a caracterizava predominantemente de um ponto de vista negativo. Observou-se com certa cautela, que muitas das relações sociais eram estabelecidas para corrigir os comportamentos considerados imaturos das crianças, em um processo de socialização, no qual o adulto impunha um controle corporal e mental, além, de conterem e limitarem os movimentos em uma atmosfera de disciplinamento, especialmente no sentido de cumprir e obedecer a regras.

Voltamos ao contexto da creche em tela, para realizar nova coleta de dados, onde elaboramos uma categoria definida previamente chamada “socialização adultocêntrica”. A opção por esta categoria não foi aleatória, mas partiu da realização da pesquisa citada acima. Destacamos a idéia de “socialização adultocêntrica” por esta se apresentar recorrente na prática dos processos de socialização dos adultos com as crianças, porém não desconsideramos que todo processo relacional é atravessado por uma assimetria em seu desenvolvimento.

Fixando-nos na categoria “socialização adultocêntrica”, percebemos que muitas das relações das professoras com as crianças, traduziam uma maneira de ser adultocentrada, que em muitas vezes reforçava ou inibia as expressões espontâneas e as manifestações peculiares das crianças. Sendo assim, muitos dos desejos e das necessidades das crianças, ora eram vigiadas e reprimidas, ora eram incentivadas, porém, seguiam quase sempre uma lógica adultocêntrica. Como diria Dubar (1997) e Plaisance (2004) uma socialização marcada unicamente pela ação do adulto: - *Fica quieto*; - *Não faz isso, guri*; - *Que legal sua brincadeira*; - *Parabéns arrumaram tudo direitinho*; - *Muito bem, leve sem esparramar*; - *Ele não bagunça já tá um mocinho, que lindo*; - *Jogue isso no lixo, agora, eu to mandando*; - *Senta já no seu lugar e não levanta*; - *Quem é a professora aqui, sou eu*; - *Só vai a festa da bruxa quem obedecer, ficar comportado e bonitinho*; - *Se bagunçar não brinca*.

O conceito de criança como alguém imaturo, que ingressa passivamente na cultura e que é incapaz de aprender até atingir certo nível de desenvolvimento, caracteriza a criança

apenas como um sujeito que precisa alcançar um nível de competência cognitivo, lingüístico e emocional. O que nega a criança como *sujeito de múltiplas determinações* histórico-sociais que circunscrevem os modos relacionais. Esta concepção de criança exhibe, profundamente, elementos constitutivos do que estamos categorizando como “socialização adultocêntrica”. Ficou evidente nas considerações das professoras pesquisadas quando destacavam as incapacidades das crianças em comparação as dos adultos, as limitações das experiências infantis, a insuficiência dos conhecimentos das crianças, a sua incapacidade de pensar logicamente, a própria dificuldade da criança em controlar sua conduta, enfim, quando expressavam satisfação pelas ações das crianças as quais seguiam um padrão de comportamento adultocêntrico. Seguindo o pensamento de Vygotsky (1995), um conjunto de *negativo que nada nos diz das peculiaridades positivas que diferenciam a criança do adulto*.

Não raro foi observado frases do tipo: - *Ele não bagunça já tá um mocinho, que lindo*; - *Essa criança não incomoda, sempre faz tudo direitinho*; ou ainda: - *Não pode, não!*; - *Vem pra cá já!*; - *Não faz assim não!*; - *Já falei que não!* - *Agora deu!* - *Deu, já falaram demais!* Dessa maneira, a socialização adultocêntrica sustenta um olhar para as práticas educativas que conduz a criança para um mundo previamente ordenado, como se a criança fosse uma das peças de um grande quebra-cabeça, que adestradamente precisa se encaixar sem que seja permitido mexer com as outras peças. Dessa forma, torna-se fundamental a permanência do *status quo* social e cultural. Para as professoras, ao nosso ponto de vista, o que se esperava era que as crianças reproduzissem passivamente os valores da cultura, tendo ainda que encontrar um lugar sem “bagunçar” a dada realidade do cotidiano social. Vimos que o desenvolvimento infantil estava convencionalmente voltado para a formação de sujeitos sociais adequados, determinados e previstos. Assim, os processos de socialização adultocêntricos incorporavam a lógica do senso comum e da vida cotidiana, seguindo *possíveis essencialismos e naturalizações* (Kuhlmann Jr., 1998), o que refletia em uma relação pedagógica de mão única – do adulto para a criança.

Foi possível observar uma situação ocorrida entre uma das professoras investigada e uma criança, que ao ser impedida de comer suas bolachas (já que existe uma regra institucional de não poder trazer nada de lanche para a creche) conseguiu criar um mecanismo de transgressão que lhe possibilitou continuar comendo-as, situação que acabou sensibilizando a professora e convencendo-a a rever sua posição. E mais, mostrou que a criança – menino de quatro anos – mesmo tendo poucas bolachas, conseguiu criar uma estratégia que lhe permitiu dividi-las com as outras crianças. Podemos dizer que a referida professora teve uma oportunidade de aprendizagem em relação à solidariedade, socialização e ao espírito de

coletividade. Portanto, nessa situação, a transgressão e a subversão da criança, sintetizam a possibilidade de mudança por elas provocada e de crítica à ordem instituída.

Sendo assim, pela sucessão de acontecimentos do dia-a-dia dos processos de socialização da creche em tela, foi perceptível compreender que a apropriação, a objetivação e a construção da cultura pelo sujeito concretizam-se na e pela interação/relação social de uns com os outros, numa elaboração coletiva de sentidos e significados sociais, o que pode criativamente modificar e desafiar modelos autoritários e arbitrários estabelecidos nas e pelas relações sociais. Vimos que mesmo sob uma socialização constituída e constituidora de experiências sociais que tem a lógica do adulto como definidora das relações, as crianças anunciam a presença de suas gramáticas socializadoras e que simbolicamente por meio das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos com adultos e outras crianças, colocam-se na contramão de modelos pré-estabelecidos, mostrando-se como sujeitos ativos nos processos relacionais. O que por sua vez, as possibilitava subverterem tendências advindas de concepções de socialização tradicionais e funcionalistas⁴. Temos dito que por meio dessas subversões a ordem instituída, as crianças trazem sua forma peculiar de ver e construir a realidade, portanto, criando e produzindo culturas e formas de sociabilidades.

No entanto, retomamos o que está na base da teoria de Dubar (1997) referente aos processos de socialização. Nos seus estudos sobre a capacidade relacional dos diferentes sujeitos, podemos refletir 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* (Idem, 1997, p.79). Por sua vez, a socialização não se limita a um efeito das relações adultos-crianças, mas é também um efeito das relações entre as próprias crianças e das crianças com os adultos, como vimos na situação anteriormente citada, na qual a professora se deixou envolver com a forma de sociabilidade expressa pela criança. Ficamos pensando em que outro final o menino poderia dar a essa história caso não expressasse sua sociabilidade. Ou ainda, que final ela teria se a professora não se rendesse à transgressão da criança. Isso significa que os processos de socialização não se traduzem na constituição de uma *relação unilateral* (DUBAR, 1997), no qual somente as ações dos adultos prevalecem em uma via de mão única. Seguindo os pressupostos da Sociologia da Infância e

⁴ A noção de socialização segue os pressupostos tradicionais da vertente funcionalista, determinista e positivista, a qual compreende a socialização como processo de adaptação a sociedade, conferir Durkheim (1984). Cabe ressaltar que não queremos reduzir a vasta obra durkheimiana nessa crítica, estamos chamando atenção para sua noção de socialização.

seus interpretes, a categoria geracional⁵ – infância – se define por meio das relações com outras gerações – adultez, adolescência, juventude, velhice – tanto pelas diferenciações como pelas suas interligações.

Se por um lado, foi possível constatar a partir do ponto de vista do discurso e das concepções anunciadas pelas professoras investigadas uma compreensão de que os processos de socialização são históricos e socialmente qualificados pelos sujeitos, os quais precisam ser vivenciados e experienciados ativamente pelas crianças:

“(...) a infância é uma fase do desenvolvimento humano, onde a linguagem, o movimento, a afetividade e as relações sociais, se destacam no seu crescimento e precisam ser motivados pelos adultos, em um processo de qualificação desse pequeno sujeito” (Professora A);

“(...) as crianças participam ativamente da construção da sociedade, são sujeitos históricos e que por meio das relações produzem e reproduzem a cultura” (Professora B);

“As crianças são diferentes e seus processos de socialização revelam essa diferença social” (Professora C). (Relatos das Entrevistas/2008)

Por outro lado, um olhar para as práticas educativas, percebe-se processos de socialização mergulhados em várias ambigüidades, conflitos e tensões entre duas lógicas socializadoras divergentes – a do adulto que procurava dominar o universo infantil, inculcando normas e atitudes aos comportamentos das crianças, tal posição apresentava-se como redutora da possibilidade de múltiplas vivências e descobertas: - *Agora você vai ficar sentado e não levanta pra aprender a obedecer os adultos;* - *Eu já disse que não é para se molhar, vai ficar na sala sem brincar, até aprender a respeitar o que digo.* E a das crianças que persistiam e resistiam em expressar seus estilos de vida e suas peculiaridades positivas: - *Prá que fazer silêncio, silêncio toda hora, credo, né;* - *Eu não quero dormir, pois não estou com sono;* - *Professora vamos fazer diferente hoje?* - *Agora professora eu desenho e você pinta, tá!* - *Tu comias beterraba quando era criança?* Sendo assim, as crianças contrariando muitas das formas de socialização dos adultos, que se apresentavam de forma dicotômica, revelavam um papel ativo nas relações sociais. O que nos faz confirmar o que já foi apontado por Plaisance (2004), *as formas de sociabilidades das crianças, não pode ser levado a processos de socialização invisível.*

As ambigüidades, conflitos e tensões presentes nos processos de socialização estabelecidos na creche, estão sendo adjetivados por nós de “socialização adultocêntrica”. O que em muitos momentos impedia dos adultos conhecerem os sentidos e a própria expressão

⁵ O conceito de geração, segundo Sarmiento (2005), é considerado pela Sociologia da Infância como uma categoria estrutural importante para a análise da construção das relações sociais entre e com as crianças.

socializadora das crianças. Levando em consideração os dados de nossa pesquisa, faz necessário dizer, mais que conhecer as expressões socializadoras, é importante compreender os sentidos e significados das crianças em relação às práticas de socialização que realizam. O que não se mostra de imediato na aparência dos fatos observados, mas precisam ser procurados na forma como as crianças pensam, compreendem e praticam suas próprias relações sociais. É necessário voltarmos-nos para a essência dos processos de socialização dos grupos infantis, sem descartar o que Marx (1984) já nos esclareceu: *essência e aparência são produzidas pelo mesmo complexo social*. Adentrar nas relações sociais peculiares da infância a partir do que as crianças fazem e de como fazem é condição para compreender seus processos de socialização, o que também se apresenta como uma possibilidade de rompermos e superarmos a visão adultocêntrica instalada nas relações dos adultos com as crianças.

“Prá que fazer silêncio, silêncio toda hora, credo, né”: a socialização a partir das ações das crianças entre elas e com os adultos

Temos analisado em diversas pesquisas que as relações entre adultos e crianças definem em muito as relações entre as próprias crianças, não em um sentido monolítico, unívoco e vertical. Caracterizamos que as relações adulto-crianças são favoráveis à produção das culturas infantis. Isto significa reafirmar que a presença, mediação e interferências que os adultos possam realizar junto às crianças, são de fundamental importância, principalmente se os adultos procuram potencializar, qualificar e ampliar as expressões e manifestações socializadoras peculiares dos grupos infantis.

Foi possível constatar pelo convívio na creche em tela, que a cultura infantil é produzida de forma interpretativa (SARMENTO, 1997), sendo (re)produzida, seja entre as próprias crianças com mesma idade (pares), entre elas com crianças de outras idades e por meio de encontros relacionais com adultos (SARMENTO, 1997; SIROTA, 2001). Nessa perspectiva, torna-se prudente dar visibilidade aos processos de socialização a partir do que as crianças fazem e de como fazem. Ou seja, captar situações relacionais de crianças quando estão entre elas. O pressuposto advindo das teorizações da Sociologia da Infância é que a educação institucionalizada (formal) é tão mais conseqüente quando melhor conhecermos expectativas, desejos e intenções dos sujeitos dessa prática social e cultural— as crianças. O que traz a tona à infância reconstruída como objeto sociológico a partir de uma análise que não considera apenas os dispositivos institucionais, caminhando no sentido de

(...) construir o objeto criança com base no que deveria ser uma banalidade: as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a

sociedade. *As crianças têm uma vida cotidiana*, cuja análise não se reduz às instituições (Mollo-Bouvier apud Sirota, 2001, p. 7) (grifos nossos).

Os encontros das crianças entre elas são fecundos para uma análise que pretende reconstruir a infância e as relações sociais, presentificando e objetivando o que Sirota (2001) aponta: *as crianças têm uma vida cotidiana*. A observação da autora é pertinente. Porém, quando se pretende uma análise do pensar e agir pedagógicos em instituições de educação infantil, consideramos importante ampliar sua observação no sentido de conhecer *a vida cotidiana das crianças* entre elas, dos adultos com elas e delas com os adultos. Dos diversos encontros relacionais das crianças, percebemos uma proximidade com as outras crianças – mesma idade ou idades diferentes –, mas constatamos uma aproximação das crianças em relação aos adultos, muitas delas exigiam dos adultos uma escuta e atenção ao que apresentavam. Tal situação não aconteceu de maneira linear, percebemos uma complexidade de dimensões que caracterizam as relações sociais, que podem ser de: conflito, confirmação, desafio, transgressão, obediência, reciprocidade, confiança, cooperação, alternância de poder, dissonância cognitiva, etc..

No que diz respeito às relações sociais de reciprocidade, obediência, confirmação e cooperação, podemos dizer que algumas crianças – neste caso a minoria – aceitavam a “socialização adultocêntrica” praticada pelos adultos, acomodando-se ao que os adultos estabeleciam sem resistir. Outras crianças, quando os adultos permitiam, desenvolviam uma parceria positiva e de reciprocidade.

Mariana fala: - *Professora já vou guarda tudinho, tá.*

Observo que Nicole no dia da festa da bruxa se esconde embaixo de uma mesa e fica por 40 minutos intacta e em silêncio com medo da bruxa. A menina preferiu não participar do evento. Para os adultos essa reação não causou estranhamento.

Ricardo diz: - *Sim professora pode deixar que eu vejo quem bagunça e lhe digo depois.*

Professora D fala: - *Fábio senta e não levanta.* O menino fica durante duas horas sentado no parque e não questiona a professora sobre o longo tempo de espera. A professora pelo que observei acabou esquecendo que mandou o menino ficar sentado. O menino contempla as outras crianças que estão correndo pelo parque. Vejo algumas crianças se dirigirem até ele, o chamam para brincar e pacientemente ele comenta: - *A professora disse que é para ficar sentado, depois eu brinco.*

Professora E fala: - *Mariana venha cá, quero lhe dar um colinho, vc é muito querida e cheirosa.*

Outras relações sociais – mais recorrentes – revelavam ações de resistência, não conformação, transgressão, alternância de poder e dissonância cognitiva o que levava as crianças a reconfigurarem as relações sociais dos adultos, com base nas suas significações – modo de

agir, de pensar, de falar, de sentir, de movimentar – que estão intrinsecamente atreladas as suas formas relacionais. Tal processo muitas vezes, provocava mudanças nos relacionamentos no espaço e tempo da creche, no caso das professoras investigadas uma possibilidade de rever posições adultocêntricas, colocando em xeque algumas decisões tidas como verdades absolutas, mesmo que, do nosso ponto de vista, as mesmas não tinham consciência de tais posições, já que como analisamos na categoria “socialização adultocêntrica” – o mando e a obediência – era algo naturalizado:

Observo que Gabriel pela terceira vez vai até a professora A e reivindica ir brincar no parque com as outras crianças. A professora A responde: - *Ok Gabriel, você já me convenceu, podes levantar e ir brincar agora.*

No refeitório Milene vai sentar perto da professora B e argumenta que não quer comer beterraba. A menina pede para ir à sala ajudar a organizar os colchonetes para o sono. Professora B fala: - *Você realmente não vai comer? Já está um tempão com esse prato né, a comida deve está até fria. Só fala, fala sem parar.* Milena responde: - *Não estou com fome e não gosto de beterraba.* Professora B: - *Cansei de você, Milena. Não irei insistir mais, amanhã eu te pego.*

Marcos fica acariciando a professora C e pede para sair da roda. A Professora C fala: - *Você não consegue ficar sentado, tudo bem, pode sair do tapete.*

A professora D chama Analú para a roda mais de cinco vezes. Analú diz que vai ficar na mesa com o quebra cabeça: - *Prof. depois eu vou, agora estou montando, pode ser?* Professora D - *(...) Então, você não quer sentar na roda? Menina teimosa, né; pode ficar com o quebra-cabeça na mesa, tudo bem, dessa vez eu deixo. Mas é só hoje, tá.*

Esta análise-leitura-interpretação, só foi possível, a partir do momento que nos dispomos a ler a realidade dos processos de socialização, tendo como ponto de partida as ações das crianças. De outro lado, realizamos panoramicamente uma reflexão de todas as situações relacionais da creche em tela. Vimos que as situações relacionais em uma creche são simultâneas entre si, e as ações são diversas e abertas a encontros, desencontros e reencontros, nos quais crianças e adultos de forma heterogênea marcam uma presença única, peculiar nas ações relacionais. Foi elaborado um quadro das práticas dos processos de socialização das crianças e dos adultos, colocando lado a lado todas as situações relacionais, em um sentido não de oposição, mas de indissociabilidade. Assim, percebemos que as ações socializadoras das crianças respondiam ao nível de desenvolvimento social e cultural expresso pelas professoras, pelas outras crianças e até mesmo pelo contexto social mais amplo que as circunscrevem. As crianças anunciavam seus desejos, suas interpretações, suas satisfações, seus encantamentos, seu conformismo, seus contentamentos e descontentamentos. Nesse sentido, desenvolvemos uma concepção de infância, que não reduz as crianças a algo que, de antemão, já sabemos o que é, de que é feita e do que precisa. Esta idéia rompe com a visão que enquadra os sujeitos

em situações que os colocam entre o “preto e o branco”. Parece-nos importante dessa análise ressaltar, que as crianças compreendidas no plural elas têm dimensões socioculturais diferentes, o grupo de crianças não é homogêneo. Sendo que suas ações relacionais perpassam desde a experiência biográfica, os conhecimentos que elas trazem consigo e as relações sociais vividas e oportunizadas no contexto da creche.

Verificamos que muitas das crianças verbalizavam para seus pares e para os adultos da creche suas vontades, manifestando-se por intermédio da constituição gradativa e ativa de suas formas de comunicação, sociabilidades e expressão:

Ana fala para professora A: - *Prá que fazer silêncio, silêncio toda hora, credo, né; - Professora deixa agente brincar, aqui na creche o que é legal é ir pró parque.*

Ana fala para Amanda:- *Isto vai passar Amanda, depois vamos poder trazer brinquedo de novo, a professora esquece o que diz.*

Patricia fala: - *Você não vai conseguir arrumar meu cabelo, tem vida de homem.*

Nesse processo de reconhecimento das ações das crianças, deflagramos a socialização como elemento decisivo na construção de uma *Pedagogia da Infância* (Rocha, 1999) que pretende respeitar as crianças pequenas em seu desenvolvimento integral, o que não permite abreviar a infância e nem antecipar aprendizagens em prol de uma educação escolar precoce ou de subordinação. As relações sociais no sentido atribuído por nós à construção do pensar e agir pedagógicos tornam-se essenciais e decisivas: como facilitadoras de trocas mútuas entre os diferentes sujeitos; como criativas, ao compor os espaços e as atividades; como sensíveis, ao acolher os pedidos e ao elaborá-los; como respeitadoras de preferências individuais e coletivas, ao ouvir e acolher cada sujeito ou grupo com suas particularidades.

Vygotsky (1995, 1996) crítico da cultura e do desenvolvimento infantil, ao desnaturalizar a criança, inserindo-a na história, nos instiga a estudar as peculiaridades e diferenças entre adultos e crianças. Sua abordagem histórico-cultural também desconstrói a idéia abstrata, homogênea e neutra de infância, situando-a ativamente na cultura, o que nos faz inseri-la também ativamente nos processos de socialização. Para o autor a diferença é a própria condição humana e a cultura um palco de negociações [incluímos neste palco de negociações relações sociais] onde os sujeitos ao mesmo tempo em que recebem e se formam, criam e transformam, como já foi analisado. A crescente, ainda que isto nos provoque a rever e problematizar o papel da criança na própria sociedade, tendo como princípio novas teias relacionais; crianças-sujeitos que estão imersos nas construções culturais, influenciando-as e sendo influenciados por essas construções. Nessa definição, o autor enfatiza, sobretudo, que as qualidades humanas são um complexo que se desenvolvem de maneira histórica, social e

culturalmente. Portanto, a situação social do desenvolvimento é o sistema de relações da criança de uma dada idade com a realidade social (Vygotsky, 1996). Sendo que *o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo* (Vygotsky, 1996, p.365). Isto no que diz respeito à construção de uma Pedagogia da Infância que se preocupe com o pensar e agir pedagógicos voltados para o máximo desenvolvimento humano, intelectual e cultural na infância, nos parece essencial.

Análogos ao que Vygotsky (1996) chama atenção sobre o desenvolvimento infantil, inferimos que para a criança compreender o mundo social e cultural, passa a ser necessário que os adultos considerem as relações sociais uma dimensão fundamental de conexão entre ela e as significações que a mesma elabora em uma interação ativa com a cultura. Sendo assim, faz sentido afirmar que as crianças formam suas humanidades pelas relações sociais contínuas. O que endossa nossa compreensão da percepção e valorização das capacidades e potencialidades das crianças em se relacionarem com seus pares, e não apenas com os adultos ou com os objetos do mundo físico. Destarte, evidenciamos nossa hipótese de que as crianças são sujeitos dos processos de socialização, no qual ao mesmo tempo em que os constituem, os processos sofrem interferências, por conseguinte, das ações sociais e culturais da categoria geracional – infância – a qual é preenchida pelas crianças. Isto nos faz reconhecer as crianças como sujeitos partícipes de suas próprias relações sociais, sem contudo descartar a importante presença socializadora dos adultos com e entre as crianças.

Considerações Finais: “De vez em quando... Quase sempre”

Em nossas análises percebemos uma diferenciação acirrada entre as duas lógicas socializadoras – adultos e crianças, cada qual marcando uma presença que possui características físicas, biológicas, geracionais, psíquicas, sociais e culturais distintas, mas que no cotidiano da creche, elas se inter-relacionam, algumas vezes complementando-se, outras, opondo-se e outras, ainda, confundindo-se.

A frase “*de vez em quando*”, foi retirada da entrevista de uma das professoras investigadas, quando referia a importante de estabelecer regras impositivas, em um modelo vertical de relacionamentos. A professora D dizia que *de vez em quando* deixava as crianças decidirem sobre algum tema. As crianças eram limitadas a qualquer tipo de participação. As relações em um modelo vertical não permitiam que a professora criasse um canal de comunicação e relacionamento recíprocos com as crianças. O que para ela era *de vez em quando*, para as crianças era *o quase sempre*. Analú, menina de cinco anos, em uma atividade

de pintura, diz para a referida professora: - *Professora vamos pintar por fora também, quase sempre você fica mandando..., poxa, né.*

Temos dito que qualquer projeto educacional deve ter bases e objetivos nas relações sociais, dimensão que define os papéis e as atribuições da docência na educação infantil. Sendo assim, podemos dizer que pensar o lugar da criança no contexto educativo é também ter claro o lugar que o adulto ocupa.

O sistema de relacionamentos tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autônoma de educar as crianças. Falamos de um necessário encontro entre as crianças e o universo social, onde não excluimos os adultos.

Sabemos que ainda carecemos de elaborar um conhecimento sobre o desenvolvimento, o comportamento e as linguagens infantis, principalmente no que concernem as relações sociais das crianças entre elas. As indicações das crianças são reveladoras do processo de constituição humana das mesmas, perseguindo-o, descobrimos que não somos nós adultos que fazemos o processo de formação humana, intelectual e cultural para as crianças, nem mesmo que ele acontece por uma condição natural de vida das crianças. Toda formação se dá por meio das relações sociais e está intrínseca, aos fatores de raça, gênero, classe social, espaço geográfico, religião... Afirmamos a partir de nossa pesquisa, que as professoras precisam elaborar expectativas em relação às manifestações das crianças, o que exige que as mesmas desenvolvam habilidades para escutá-las, não só silenciá-las, para aprender com elas, não só ensiná-las, para se humanizar com seus jeitos de ser, não só humanizá-las considerando os desejos e ações adultocêntricas.

REFERÊNCIAS

DUBAR, Claude. A Socialização. Construção de identidades sociais e Profissionais. Porto: Ed.Lisboa, 1997.

DURKHEIM, Émile. Sociologia, Educação e Moral. Protugal: Rés-ediutora. LTDA, 1984.

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

MARX, Karl. A ideologia alemã. Tradução Dutra, Waltensir. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: Cedes, São Paulo, n.86, v.25, p.220-241, 2004.

ROCHA, Eloisa A. Candal. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290p..

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.) As Crianças: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Educação & Sociedade, 2005, vol.26, n. 91

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 112, pp.7-31, mar. 2001.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. – *O primeiro ano*. In: Obras Escogidas vol. IV. Madrid: Visor, 1996.