

Percepção e sensibilidade na educação infantil: marcas dos processos de socialização com crianças

Perception and sensitivity in child education: marks of the processes of socializing with children

*Altino José Martins Filho**

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 e recursos de registros escritos e fotográficos. 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 e da pedagogia da infância, dirigiu-se o foco da análise para as relações travadas no interior da creche entre adultos e crianças e destas entre si, como atores sociais ativos nos processos de socialização. Neste artigo

trazemos somente as relações que demonstravam uma certa harmonia, relações específicas de uma professora que procurava valorizar e promover as representações simbólicas de um grupo de 23 crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Socialização. Sensibilidade. Percepção. Docência. Processo pedagógico.

* Atua na docência e na formação de professores da educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis. Mestre em Educação e Infância pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em História Social pela Udesc. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância/UFSC e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Infância e Escola da UFSC – altinojm@ig.com.br

Por que esqueci quem fui quando criança?
Por que deslembra quem então eu era?
Por que não há nenhuma semelhança
entre quem sou e fui?
A criança que fui vive ou morreu?
Sou outro?
Veio um outro em mim viver?
A vida, que em mim flui, em que é que flui?
Houve em mim várias almas sucessivas
ou sou um só inconsciente ser?
Fernando Pessoa

Considerações iniciais

Venho socializar neste texto uma das categorias analisadas em minha pesquisa de mestrado, que foi realizada numa instituição de educação à infância de zero a seis anos da rede pública de ensino de uma cidade litorânea da região Sul do Brasil. O estudo apresenta uma reflexão centrada nas dinâmicas das relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos e entre as próprias crianças. O 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 das instituições de educação infantil.

No desenvolvimento da pesquisa de campo busquei desvelar as relações sociais que as crianças estabelecem umas com as outras, tomando como referência uma lógica peculiar às *produções/reproduções das culturas infantis* conforme elaborada por Sarmiento (1997, 2004) e Ferreira (2002;

2004). Sarmiento e outros autores definem como tal as manifestações, representações, crenças e a capacidade de produção simbólica por parte das crianças, sejam originadas do mundo adulto, sejam criados e transformadas no próprio grupo de crianças.

Faz-se necessário antecipar que as relações sociais engendradas no interior de uma instituição educacional são tecidas por muitos relacionamentos e diferentes matizes intra e interpessoais. Isso se dá em razão de os atores sociais estarem envolvidos por diversas teias, que são construídas a partir de condicionantes sociais, culturais e econômicos, mas que acabam tomando expressões peculiares em função da história e da individualidade de cada um dos atores nas relações sociais.

Na seqüência, este texto apresenta, sucintamente, alguns delineamentos da perspectiva metodológica, relatando os caminhos trilháveis; também informa, de maneira sucinta, o contexto social e cultural em que a pesquisa se desenvolveu. No terceiro momento, traz apontamentos com base numa das categorias identificadas na pesquisa de campo, com algumas considerações conclusivas, visando contribuir na problematização dos processos de socialização no contexto da educação institucionalizada.

Trajetórias metodológicas

O caminho metodológico escolhido para ser trilhado neste trabalho é de caráter interpretativo e qualitativo.

vo, designadamente a observação participante e registros com orientação etnográfica e o uso da fotografia.

Caracteriza-se como um estudo de caso com quatro profissionais e 23 crianças em idade aproximada de cinco anos, pertencentes a uma creche municipal de Florianópolis. A opção por um método mais aproximado dos processos qualitativos e participativos deu-se pelo fato de que neles se encontram os elementos básicos para a apreensão da multiplicidade de fenômenos presentes no cotidiano institucional.

Com base nas observações, registros escritos e fotográficos, elaborei um quadro que mostrasse a regularidade dos diversos relacionamentos estabelecidos entre adultos e crianças. Desse quadro geral procurei destacar algumas categorias analíticas que permitissem interpretar e contextualizar os processos de socialização em ação, com o intuito de “apreender a situação e descrever a complexidade” (GOLDENBERG, 2003, p. 34).

Optei também por conhecer a história do cenário onde a creche está localizada e as três categorias de atores presentes no cotidiano da instituição – crianças, profissionais e familiares. Para isso, transitei pelo bairro, conversei com habitantes, ex-moradores; recolhi o depoimento de duas mães, duas profissionais, e analisei as fichas de matrículas das crianças usuárias da creche.

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 optei em ficar circulando por todo o ambiente da creche, acompanhando e registrando as atividades com que adultos e crianças estavam envolvidos. Nesses primeiros contatos com a empiria e durante todo o tempo em que elaborei o estudo, elegi o caderno de campo como companheiro inseparável, no qual registrava tudo: as falas, relações travadas, expressões, questões trazidas sobre o meu tema pelos professores etc.

O cenário e os atores da pesquisa: contextualizando

Lugar... recanto... encanto... que seduz qualquer um, é uma cidade formosa, sestrosa, dengosa, poema ao luar. Como diz Barbosa (1968) em seu poema – “um pedacinho de terra, perdido no mar, no qual jamais a natureza reuniu tanta beleza”. A ilha tem 54 km de comprimento, por 18 de largura e 172 km de orla marítima, sendo caracterizada por uma geografia bastante diversificada.

Ilha da Magia, como dizem os mais antigos moradores. Com suas figuras folclóricas, como as rendeiras e suas almofadas de bilros na lagoa da Conceição; o artesão que constrói canoas; o pilão; os engenhos de farinha ainda em funcionamento (apesar de raros); os pescadores estendendo suas redes ao sol, formando um extenso varal; as casas de alvenaria no seu interior; as rodas dos homens conversando

às portas de pequenas vendas; o falar dos “manezinhos”,¹ as bruxas e suas histórias (tão bem ilustradas nas obras de Franklin Cascaes); suas praças, seu casario e a Figueira centenária...

Quantas palavras se poderiam buscar para expressar o que a natureza pródiga e bela reuniu nela e que precisamos hoje preservar. Surpreendentemente, não é a maior cidade do estado de Santa Catarina. Apresenta uma população estimada em 342 315 habitantes (Censo de 2000). As pessoas moram principalmente na zona urbana, que congrega mais de 97% da população, cujas taxas de crescimento são superiores à média brasileira (5,16%). Com relação à economia, voltada principalmente para o setor terciário, destaca-se o turismo. A oferta educacional é fortíssima, pois concentra 70% do ensino superior oferecido no estado de Santa Catarina, o que acaba se refletindo no alto grau de alfabetização da população do município (97,7%).

É nesse contexto geográfico, sociopolítico e econômico que se insere o bairro sede da creche alvo de nossa pesquisa, um bairro de origem agrícola. O antigo núcleo de moradores dedicava-se às atividades rurais, principalmente à criação de gado leiteiro. Portanto, em virtude do crescimento populacional do bairro, hoje seus habitantes sofrem com a falta de planejamento urbano, de saneamento básico e de segurança pública. Tal situação também é evidenciada na creche da pesquisa, onde freqüentemente os professores preocupavam-se em chavar o portão para impedir a entrada

de pessoas estranhas e alertavam as crianças para brincarem no parque detrás do prédio, uma vez que as fossas localizadas no pátio da frente quase sempre transbordavam.

Buscando alguns dados censitários, constatamos que o bairro possuía, no ano de 2000, aproximadamente 670 crianças na faixa etária de zero a quatro anos de idade. Portanto, considerando que na localidade em pauta há apenas uma creche, que atende em torno de 150 crianças, é fácil inferir que apenas um quarto da população infantil encontra vaga na instituição existente no bairro. O fato é confirmado pelo grande número de crianças que aguardavam por uma vaga na “lista de espera da creche”, bem como pela insistente presença de mães solicitando uma vaga para seu filho.

Das 10 307 pessoas moradoras do bairro, 3 413 possuem domicílios próprios, dos quais 1 969 são quitados, 710 estão em processo de quitação, 619 são alugados e 107, cedidos. Do total da população, 4,8% (494 homens e mulheres) são chefes de família sem renda.

Referentemente à creche em tela, recebe aproximadamente 150 crianças, alocadas em oito grupos na faixa etária de zero a seis anos. Dois desses grupos atendiam as crianças somente no período parcial. A unidade funcionava das 7h às 19h, de segunda a sexta-feira. É possível aventar a hipótese da existência de um significativo número de crianças que freqüentavam a creche durante 12 horas por dia.

Relações partilhadas entre uma professora e vinte e três crianças

Para compreender os processos de socialização engendrados na creche busquei apoio nos sociólogos da infância, para os quais “as relações sociais estabelecidas entre os atores são a matriz do desenvolvimento do ser humano” (SARMENTO, 1997; FERREIRA, 2002, 2004; JAMES e PROUT, 2004).

Explicito que por meio dos processos de socialização categorizados neste artigo como “relações partilhadas”, o adulto C² buscava uma linguagem comum das 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 a produção de suas culturas infantis. Também constatei que tais relacionamentos se davam de maneira muito respeitosa, o que causava uma certa *leveza, sensibilidade e percepção* às situações de socialização, rompendo com a rigidez, a dureza e as contradições destacadas nas relações de outros adultos da creche. A participação que o adulto C buscava desenvolver no grupo de crianças era um exemplo pleno de direito à *cidadania ativa* das crianças, prática esta que despertou minha atenção, uma vez que compreendo que as crianças devem ser atores da construção do mundo ao qual pertencem, de forma que a cidadania se efetive pela prática, não apenas pela retórica. Alguns excertos

do diário de campo mostram momentos dessas vivências:

O Adulto C começa a organizar uma cabana na sala. Coloca algumas mesas com os pés para cima e cobre de lençóis. As crianças começam a brincar, Danielli, Kauane, Ana Júlia, Karyne e Analu começam a correr da porta da sala até a cabana, Marcos e Gabriel, vendo as meninas correrem, seguem para pegá-las. A (profissional) participa da brincadeira motivando-as para correrem rápido e não deixarem os meninos pegarem. A brincadeira flui com muita animação. Karyne se aproxima do adulto C e fala: “Que tal a gente fazer outra cabana igual a essa, aí podemos correr de uma cabana para outra e aí a brincadeira fica mais divertida.” O adulto C comenta: “Que idéia legal, vamos montar juntos.” Em seguida anuncia com todos do grupo a sugestão da menina, que logo foi aceita (Excerto do diário de campo do dia, 20/04/2004).

O adulto C está com um grupo de crianças brincando de show de calouros. Analu canta com Maquelly a música da Sandy e Júnior. Nicole pede para cantar, a (nome da profissional) passa o microfone para ela, a menina fica imobilizada e não canta, olhando para o chão. O grupo reclama e diz para a (nome da profissional) tirar o microfone da mão de Nicole, já que ela nunca fala. O adulto C imediatamente abraça a menina comentando algo em seu ouvido e em seguida diz: “Crianças, a Nicole quer cantar, só que tem um pouquinho de vergonha. Então, eu combinei com ela da gente cantar juntas. Nós vamos formar uma dupla e vocês também podem nos ajudar, pois a música que vamos cantar é super fácil, tá?” A menina segura forte a mão da (nome da profissional) e canta junto

com ela, as outras crianças ajudam. Após, a menina senta em seu colo e juntas ficam abraçadas (Excerto do diário de campo do dia, 22/04/2004).

Hoje o dia está muito frio. O adulto C conversa no tapete com algumas crianças combinando sobre o que poderiam organizar naquela manhã, já que não poderão ir ao parque. Felipe que estava na mesa, levanta e fala: “Já sei, eu trouxe alguns carrinhos de casa, podemos brincar de estradinha.” Esta pede para Felipe buscar seus carrinhos e mostrar para o grupo. O menino pega-os e em seguida eles circulam pela roda no tapete. O adulto C convida as crianças interessadas para montarem uma avenida em um papel pardo grande no centro da sala. Após a avenida estar pronta, ela vai organizando a brincadeira, alternando as crianças no comando dos carrinhos, explicando que é preciso oportunizar para que todos brinquem (Excerto do diário de campo do dia, 17/05/2004).

“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. Essas expressões e situações sintetizam, de certa forma, as relações partilhadas do adulto C com o grupo de crianças no cotidiano da creche em tela. Ao caracterizar tais relações como favoráveis à produção das culturas infantis, estou admitindo que, para as crianças, a presença do adulto é de fundamental importância, principalmente se este procura potencializar as manifesta-

ções culturais das crianças como algo a ser considerado e ampliado.

Na creche, constatei que as meninas e os meninos, no emaranhado das relações, apresentavam manifestações que não se davam de forma isolada e descontextualizada do que estava sendo desencadeado em grupo, pois crianças e adultos se influenciavam mutuamente nesses momentos. Via-se a busca pela valorização da participação das diversas crianças e, de certa forma, uma aproximação entre adultos e crianças. Esse envolvimento foi observado como sendo propício para que as crianças participassem como membros ativos e se sentissem estimuladas a exercer a solidariedade nos processos de socialização. Com a presença atuante do adulto C nos empreendimentos dos pequenos, estes quase sempre entravam em acordo para dividir seus brinquedos, suas descobertas, brincadeiras ou objetos que traziam de casa com outras crianças. Observamos que nesses momentos as relações que se desenvolviam eram, de certa forma, mais amigáveis, tranquilas e contornáveis.³

Constatamos que nessas situações – e os excertos o demonstraram – tanto as meninas como os meninos se beneficiavam pelo fato de sempre estarem compartilhando coisas novas entre si. 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 entre si e com o adulto C. Isso foi possível observar nos dois episódios narrados: o do carrinho do Felipe e da timidez da Nicole. Esta ficou imobilizada sem cantar por causa de sua timidez; no caso de Felipe, o adulto C negociou que, ao disponibilizar seus carrinhos para a organização de uma brincadeira, era importante que ele permitisse a participação de todas as crianças, explicando que na creche não havia muitos brinquedos; assim, quando se traz algum de casa, pode-se dividi-lo e também organizar outras brincadeiras diferentes. O menino, não hesitando em aceitar o acordo, partilhou seu brinquedo com todos, o que proporcionou uma gostosa brincadeira no grupo, incluindo a participação do adulto.

Essa era uma prática comum do adulto C, o qual em muitos dias trazia diversos objetos, brinquedos, fantasias, maquiagens, CDs, livros de casa e usava-os como exemplo nos acordos com as crianças, desenvolvendo o sentido da solidariedade, da partilha, e aguçando a dimensão lúdica. Nesse caso, proporcionar o desenvolvimento da autonomia não é deixar as crianças 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, envolvendo-se com plena atenção ao mais tênue sinal de suas decisões e das escolhas que realizam. Parafraseando Paulo Freire (1996), consideramos “que educar exige respeito à autonomia do ser do educando, no sentido de não afogar a liberdade e de

permitir ao Outro ser curioso e inquieto. Portanto, para o autor, a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. 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.

Nesses episódios de socialização constatamos que, quando o adulto C conseguia ativar a autonomia com o grupo de crianças, criava oportunidades para conhecer cada uma delas, com respeito à individualidade, à condição social, cultural, étnica e econômica de cada menino e menina. Assim, faz sentido dizer que “autonomia envolve formar pessoas que saibam trilhar os seus próprios caminhos, traçar a sua história, tomar decisões, construir a autoria e a liberdade. 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” (TRISTÃO, 2004, p. 137).

Nesse caso, podemos afirmar que a participação desse adulto tornava-se indispensável nas interações entre as crianças, o que lhe possibilitava conhecê-las melhor, e vice-versa. Cabe ressaltar que seu envolvimento 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, não *com* as crianças. Neste caso,

via-se a dialogicidade como sendo a essência da educação.

Constatei também que as crianças formavam seus grupos e, quando sozinhas, raramente deixavam que outras crianças não pertencentes ao grupo pudessem participar da brincadeira. Destaco aqui que, quando da entrada de crianças novas na turma, estas tinham grande dificuldade para se relacionar com as outras já inseridas no grupo. Porém, com a intervenção e a motivação do adulto C, os laços de amizade eram iniciados com maior facilidade e rapidez. 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 se organizar melhor em grupos para brincar e se relacionar, tanto no espaço da sala de referência como no espaço do parque. Portanto, reafirmo que a produção das culturas infantis não exclui a participação dos adultos, conforme podemos perceber neste excerto do diário de campo:

Hoje chego na sala e percebo uma criança nova no grupo. Analu brinca com Mirelly, Makelly e Danielli com um estojo de maquiagem que trouxe de casa. A menina que estava recente no grupo fica ao lado das três, observando seriamente a brincadeira. O adulto C se aproxima e pergunta para ela: “Você quer brincar com as meninas, Carolina?” Ela responde: “Eu quero, mas elas não deixam, porque eu não sou amiga delas.” Esse adulto sai da sala e em seguida volta com um estojo grande de maquiagem e um espelho; organiza uma mesa com o material que trouxe, pendura o espelho na parede e após pergunta: “Quem quer brincar comigo

e a Carolina de salão de beleza?” Quase todas as crianças se aproximam e juntos começam a brincar de se maquiar. Ela organiza um salão de beleza, vai mediando a brincadeira e procurando aproximar as meninas, desencadeando laços de amizade entre elas e Carolina. Percebo que logo em seguida as meninas interagem com Carolina, juntas agora uma maquia a outra e trocam utensílios entre si (Excerto do diário de campo do dia, 10/05/2004).

Desse modo, torna-se importante também nos perguntar: afinal, por quê, quando as crianças estavam sendo mediadas por relações que expressavam contradições e tensões entre elas e os adultos A, B e D, a transgressão era mais constante no cotidiano da creche? Como ficaria a participação da menina Nicole se o adulto C não estivesse acompanhando a brincadeira? Por que o envolvimento do adulto com o grupo suavizou a repressão deste frente ao jeito de ser de Nicole? Como ficaria a situação da menina Carolina no grupo que de antemão a excluiu sem a mediação deste adulto? De que maneira isso 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 nos mostram e nos dizem a respeito dos processos de socialização? Que indicativos as culturas das crianças nos trazem para (re)pensarmos o processo pedagógico nas instituições de educação infantil?

No que tange às relações dos profissionais da creche, nossa tendência é acreditar que ser professor(a) de crian-

ças pequenas (aqui estenderia a análise para outros segmentos da educação institucional) exige o reconhecimento de que elas estão nos comunicando ao longo de suas experiências de socialização. Nessa direção, Sarmiento (1997, p. 65) aponta que, se pretendemos considerar que as crianças possuem “algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias e expectativas e que são capazes de expressá-los, nós adultos precisamos escutá-los e tê-los em conta”. O autor coloca as crianças em posição privilegiada nos processos educacionais, ou seja, indica-as como atores sociais que, juntos com os adultos, podem exercer as suas potencialidades.

De nossa parte, não pretendemos negar que são os adultos os responsáveis pela organização das *ações pedagógicas* nos contextos coletivos de educação para as crianças pequenas, nem, muito menos, declarar que o professor deixe de ser professor, coordenador e “limitador” de algumas atitudes entre as crianças. Contudo, não estamos profetizando que o profissional da educação infantil precise abdicar de sua postura para construir relações de parceria com os meninos e as meninas usuáries(as) dos serviços da creche. Nossa intenção é enfatizar que as crianças não estão totalmente subsumidas à ordem institucional que está, em primeira instância, definida pelos adultos; as crianças, como foi intensamente visto nos registros aqui transcritos, mesmo com nuances mais sutis, estão desenvolvendo seus processos de socialização, que precisam ser identificados e considerados pelos

adultos com quem estão convivendo.

É nesse ponto que os estudos realizados nas creches italianas⁴ também contribuem com esta investigação, pois neles “as crianças são vistas como parceiros de trocas diversas e condutores de iniciativas próprias” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 91). Por outro lado, em nenhum momento desconsideram a importância da relação que os adultos estabelecem com os meninos e as meninas, nem mesmo os relegam a um segundo plano, pois os dois atores – crianças e adultos – precisam estar juntos, relacionando-se, interagindo entre si, complementando-se e, acima de tudo, produzindo a cultura e a história de seu tempo. Os adultos, ao invés de suprimirem o tempo destinado às manifestações das culturas infantis, devem procurar ampliá-lo e vivê-lo em conjunto com as crianças. 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”.

O trabalho dos pesquisadores italianos tem fomentado grandes debates em torno da descentralização das ações nos contextos educativos para crianças pequenas, no entanto parece-nos que ainda não encontraram eco. Uma dedução, porém, parece ser plausível: “Nos processos sociais e culturais são os adultos (profissionais) os mediadores responsáveis para perceber as crianças como atores sociais ativos” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 93).

Creemos, com esta pesquisa, complementar as orientações dos autores italianos, pois mostramos que em certas situações, quando foram criadas oportunidades de intercâmbios recíprocos (criança/criança; adulto/criança) como também para a compreensão de regras, tempos, palavras, gestos, desejos, vontades, pensamentos, ações etc., as crianças revelaram-se ativas, receptivas e solidárias.

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 da instituição.

Seguindo nossa linha de argumentação, convém frisar que a crítica que assumimos é aos modelos 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).

Nos registros dos diários de campo e fotográficos são muitas as situações que evidenciam ocuparem as crianças a centralidade nos projetos educativos, nas relações com o adulto C. Tal perspectiva permite respeitar as variações da cultura humana, perceber

as manifestações e criações culturais das próprias crianças, possibilitando a construção de uma “pedagogia da reciprocidade”, de que falam os estudos dos italianos. Essa prática efetivava um verdadeiro diálogo com o universo das crianças pequenas, criando uma gama de relações que favoreciam a construção de um espaço democrático e cidadão na creche.

A pesquisadora Tullia Musatti (1998), tratando sobre as modalidades e problemas do processo de socialização numa creche italiana, descreve que as crianças não são indiferentes à presença, atividade e sentimentos das outras crianças e dos adultos. Elas não os consideram somente como obstáculo no desenvolver de sua própria atividade, desejos e afetos; com eles entrelaçam atividades, jogos e relações afetivas de acordo com processos de sociabilidade que possuem tanto aspectos de semelhança quanto de diversidade. Assim, chama a atenção para a relevância da presença dos adultos nos processos de socialização das crianças. Segundo Musatti:

É importante reformular o papel do adulto/educador(a), dentro da creche, de única e principal referência relacional e estimuladora de conhecimentos a um papel mais sutil, mas também mais complexo, de quem garante as relações harmoniosas entre as crianças e um ambiente no qual ele próprio é, ao mesmo tempo, protagonista e cenógrafo (1998, p. 201).

Nessa perspectiva, os italianos prescrevem que a função dos adultos (profissionais), quando se pretende uma “pedagogia das relações”, é decisiva e

essencial, como facilitadora das trocas sociais entre os atores: como criativa, ao compor os espaços e ao propor as atividades; como sensível, ao acolher os pedidos e ao elaborá-los, e como respeitador de preferências individuais.

Voltando à nossa creche, ao que nos parecia, o adulto C apresentava-se como uma pessoa dinâmica, o que o levava a ter participação ativa em quase todos os momentos com as meninas e os meninos, procurando relacionar-se com todas(os) de maneira a acolher suas preferências e singularidades, bem como buscando, sempre que possível, contextualizá-las com o grupo de crianças. Seus encontros proporcionavam momentos de alegria, vivacidade, inteireza e, assim, construir processos de socialização nos quais as crianças realmente eram tidas como atores sociais. Utilizando-nos mais uma vez das análises dos italianos, podemos dizer que o adulto C, como profissional, apresentava-se “por inteiro para educar a criança inteira”. Talvez isso viesse a propiciar que as próprias crianças expressassem o desejo de estarem se relacionando o tempo todo com este adulto, pois a sua relação de proximidade com as crianças favorecia as interações dentro do grupo, o que proporcionava a meninas e meninos uma certa confiança:

Felipe está postado no canto do espelho. Matheus se aproxima e pergunta por que 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, Gláucia e Matheus e dizem que também querem ajudar a arrumar a (profissional). 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 Gláucia 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 começam a organizar o salão de beleza. Após a arrumação, o que acaba envolvendo outras crianças também, inicia-se a brincadeira, que se estende por quase toda a manhã (Excerto do diário de campo do dia, 11/05/2004).

Pela situação descrita, vemos que as crianças se apresentam muito entusiasmadas nas inter-relações com o adulto C, o que faz com que este observe o comportamento delas e procure se colocar como uma “ponte” entre elas, para que compartilhem suas vivências com o grupo de maneira geral, ou seja, que não excluam certas crianças nas produções das culturas infantis. Comumente, este adulto introduzia-se nas atividades ou brincadeiras das crianças intervindo junto às meninas e aos meninos, já que constatava existir uma tendência por parte de algumas crianças de não aceitarem outras nas brincadeiras.

É certo que esse compartilhamento e essa comunicação entre o adulto e as crianças ocorriam principalmente porque este preferia ficar entre os(as) pequenos(as) a ficar entre os outros adultos, característica muito peculiar deste profissional. Era muito comum observar as crianças disputando brinquedos, lugares no tapete, na mesa, xingando-se com palavrões, jogando pedras umas nas outras quando estavam no parque, agredindo-se para utilizar o único balanço da creche etc. Essas eram situações diárias e concretas nas relações entre as crianças no cotidiano da creche.

Contudo, convém lembrar que quase todas as crianças pertenciam à mesma comunidade e, mesmo que algumas fossem procedentes de outros municípios e estados, na sua maioria moravam no “morro” próximo da creche. Este tinha no seu cotidiano o retrato de uma comunidade que convivia com o tráfico de drogas, a injustiça social e a exclusão econômica, como já abordamos na parte da contextualização. Tal situação evidenciava a importância de os adultos estarem interagindo com as crianças, percebendo suas diferenças e buscando a superação das dificuldades sociais e culturais.

Falo isso por ter percebido que nas relações do adulto C com as crianças, estas se demonstravam receptivas às suas orientações, algo que não acontecia com outros adultos, já que geralmente as relações destes com as crianças eram conflituosas. Poucas vezes as crianças acatavam as suas

determinações, que, como já foi dito, eram sempre impositivas, incutindo no imaginário das meninas e meninos o cumprimento à obediência de regras e a submissão a ordens. Por parte das crianças acredito que essa diferença se dava pelo fato de os adultos A, B e D se manterem quase sempre distantes delas e, quando se manifestavam, era mais para reprimir do que para dialogar. Como já explicitiei, não existia um canal de comunicação, algo que com o adulto C era visivelmente perceptível.

Nesse sentido, compartilhamos a opinião de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 204) quando nos alertam que temos de “evitar transformar o outro no mesmo que eu”. Será que era isso que faziam os adultos A, B e D? Pelo que foi exposto impunham de “cima para baixo” os processos de socialização. Os autores continuam alertando que “temos que nos posicionar em outro lugar que não seja onde o outro é o problema para o qual somos a solução, renunciar a ser o mestre da verdade e da justiça”. Esse nos parece ser o caminho para se construir as bases contestatórias do atual sistema educacional vigente, característica presente nas relações do adulto C com as crianças pesquisadas.

Dessa forma, podemos verificar que a maior ou menor participação e envolvimento dos adultos em relação às crianças é elemento importante na diferenciação dos processos de socialização na creche, com consequências imediatas para a valorização e a expansão das culturas infantis ou para sua inibição e redução. A participação e o envolvimento não podem ocorrer

somente quando as crianças estão vivendo situações de conflito, agressões ou transgressões. No caso, elas demonstravam prazer, satisfação e entusiasmo com a presença dos adultos em suas brincadeiras, ou seja, quando dançavam, cantavam, corriam, inventavam, brincavam de faz-de-conta ou na cabana de casinha etc. O que quero deixar registrado aqui é a importância do envolvimento dos adultos nos processos de socialização que são estabelecidos no cotidiano da creche.

Ao trazer as produções das culturas infantis é necessário afirmar que as crianças não são atores passivos no processo social, cultural e educacional. Porém, nesse rol de idéias é também importantíssimo dizer que tê-las como sujeitos ativos é diferente de considerá-las como atores de seu próprio destino, como sujeitos que podem se autogerar ou que vivem um mundo à parte. Assim, temos um grande desafio, que é não *subestimar* as crianças considerando-as incapazes, nem *superestimá-las* atribuindo-lhes comportamentos muito além de suas capacidades e condições emocionais (FANTIN, 2005). Temos de ter cuidado para não cair num desamparo, abandono, nem exigir um comportamento de quem ainda não o tem para oferecer, pois dessa forma estaríamos negando a proteção da criança perante o mundo exigente e difícil.

Diante dessas evidências, temos, no nosso entender, um grande desafio: problematizar as concepções clássicas de socialização e educação institucionalizadas, principalmente as que colo-

cam em evidência os efeitos de normas e valores, bem como aprofundar as bases empíricas e teóricas que informam a realidade humana e social que são as crianças. Dito isso, sustento a opinião dos sociólogos da infância que insistem na construção do ser social e de sua identidade por meio de múltiplas “negociações” com os vários atores sociais, dando, assim, corpo à concepção de criança como cidadã no presente, não como futura cidadã.

Abstract

This is the report of research carried out in the area of child education, with the aim of describing, analyzing and interpreting the dynamics of relations adults and children establish with each other in the space/time they share inside a daycare. Ethnographically oriented methodology and tools of written and photographic recordings were used in order to assess the dynamics of the social relations in that daycare. With the aim of enlarging the look upon that social reality, a socio-spatial study of the daycare and both categories of actors (adults/children) involved in it was carried out. With the aid of sociology of childhood and childhood pedagogy, the analysis was focused onto the relations happening inside the daycare between adults and children and between children and their peers, as social actors active in the socialization process. Only relations that showed some harmony, specific of a teacher who tried to value and promote the symbolic representations of a group of 23 children, will be addressed in this article.

Key words: Child education. Socialization. Sensitivity. Perception. Teaching. Pedagogical process.

Notas

- ¹ “Manezinho” é uma forma utilizada para designar o nativo da ilha, de origem açoriana, de falar típico e original.
- ² Considero importante ressaltar que, nas relações sociais observadas, o adulto C era quem conseguia manter com as meninas e meninos relações em que eram compartilhadas as vontades e necessidades destes, com pleno respeito à individualidade de cada um(a). Foram pesquisados quatro adultos, dos quais esta professora (chamada de adulto C) se diferenciava; quanto aos outros adultos (A, B e D), apresentavam uma excessiva padronização de comportamentos com as crianças, buscando enquadrá-las em rituais cristalizados por um jeito de ser no qual prevaleciam a rigidez, a uniformidade e a homogeneização. Tais relações não serão analisadas neste artigo.
- ³ Kramer e Bazílio (2003), versando sobre a solidariedade nas instituições educacionais, nos fazem o seguinte alerta: a reversão do quadro de iniciação de crianças e jovens na violência exige políticas sociais e investimentos numa perspectiva de inclusão, ou seja, a garantia de formas sadias e solidárias de inserção social, oferecendo modelos de socialização e de construção de identidade em que uma cidadania política, social e cultural possa se consolidar (p. 115).
- ⁴ A metodologia das instituições italianas (assim denominada a nova metodologia pedagógica das creches na Itália) tem merecido atenção, bem como tem fomentado reflexões enriquecedoras sobre as práticas cotidianas com as crianças pequenas, e pode contribuir para uma nova postura educativa nas instituições que recebem a infância pequena no Brasil. É com esse espírito que nos reportamos a essas pesquisas neste trabalho.

Referências

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. Introdução. In: *Manual de educação infantil: de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DURKHEIM, ÈMILE. *Sociologia, educação e moral*. Portugal: Rés-Ediutora, 1984.

FANTIN, Mônica. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999. p. 67-97.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. *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*. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

_____. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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.

IBGE. Censo demográfico 2000: agregado de setores censitários dos resultados do universo – documentação dos arquivos de dados. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2002.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. Hierarquia, fronteira e agência: para uma perspectiva teórica sobre a infância. In: FERREIRA,

- Manuela; SARMENTO, M. J. (Org.). *Antropologia de textos em sociologia da infância*. Porto: ASA, 2004.
- KRAMER, Sônia (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999. p. 7-10.
- 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.
- MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. Introdução. In: *Manual de educação infantil: de zero a três anos*. Uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAM, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. POA: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.
- PLAISANCE, Eric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? *Percursos*, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 1, n. 1, 2000.
- _____. Para uma sociologia da pequena infância. *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, 1999. 290p.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; 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.
- _____. 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*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.
- SILVA FILHO, João Josué da. Educação infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004.
- TOMAZZETTI, Cleonice Maria. *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.