

Culturas infantis e dimensões da socialização no cotidiano de uma creche domiciliar

Ana Cristina Coll Delgado

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo analisar o cotidiano de uma creche domiciliar localizada em um bairro popular do município de São Gonçalo/RJ, com ênfase nas culturas infantis e em três dimensões da socialização. O referencial teórico abrange estudos sobre gênero, famílias das camadas populares e culturas infantis. Embora não tenha encontrado uma proposta pedagógica formalizada no cotidiano, as análises evidenciam a existência de relações educativas entre adultos e crianças, diferentes do que ocorre em espaços formais de educação da infância.

Palavras-chave: creche domiciliar, culturas infantis, camadas populares, socialização.

Abstract:

Children cultures and dimensions of socialization in the routine of a home day care

The present paper intends to analyze the routine in a home day care located in a poor district of São Gonçalo/RJ, emphasizing children cultures and three dimension of socialization. The theoretical approach considers studies on gender, working class families and children cultures. Although there is not a structured pedagogic proposal in the routine of home day care, the analysis shows the existence of educational relationships among adults and children, but different than formal places of childhood education.

Key-words: home day care, children cultures, working classes, socialization.

Introdução

Este texto apresenta parte dos resultados de um estudo de caso etnográfico realizado em uma creche domiciliar¹ de um bairro popular do município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, do ano 2000 a agosto de 2001². O objetivo central do estudo foi analisar os significados do trabalho de tomar conta de crianças para uma trabalhadora e um grupo de mães, e os desdobramentos desse trabalho no cotidiano. Focalizarei as análises no cotidiano, com ênfase nas culturas infantis e em três dimensões de socialização das crianças.

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

No estudo do cotidiano da creche domiciliar, procurei analisar a utilização dos espaços e das atividades num local que combina creche e vida familiar, as dificuldades e os acertos vividos entre crianças e adultos, em suma, as peculiaridades desse trabalho. É um trabalho semelhante ao das creches e pré-escolas coletivas? Ou existem particularidades que o distinguem de outros espaços educativos e legalizados para as crianças pequenas?

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

No terceiro item, caracterizo três dimensões do processo de

¹ Esclareço que esta é uma análise sociológica de práticas sociais de cuidado/educação em ambiente informal, que eu denomino de creche, embora com um sentido diferente do que a legislação estabelece. Não estou tratando do termo “creche domiciliar” enquanto uma instituição legalizada, com fiscalização e estratégias de formação das trabalhadoras. Uso o termo, porque o trabalho efetivamente acontece no domicílio da trabalhadora que recebe pagamento mensal das famílias. Compreendo que as designações e nomes são construídos socialmente e o uso do termo creche domiciliar é sociológico, isto é, as palavras correspondem a uma referência pelo uso social da linguagem e não pela adequação da lei, ou científica do termo.

² Neste período, realizei observações e entrevistas no local selecionado para o estudo. Os resultados discutidos no artigo fazem parte do quarto capítulo da tese de doutorado “Toma-se conta de crianças. Os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar”.

socialização vivido na creche domiciliar, considerando que as crianças, assim como têm suas culturas, também passam pelo crivo cultural dos adultos com a inculcação de normas, valores e comportamentos típicos dos grupos populares aos quais pertencem. Por último, desenvolvo algumas idéias conclusivas acerca do trabalho realizado na creche domiciliar.

1 - O dia-a-dia na creche domiciliar

*“Quero saber se você vem comigo
a não andar e não falar,
quero saber se ao fim alcançaremos
a incomunicação; por fim
ir com alguém a ver o ar puro,
a luz listrada de cada dia
ou um objeto terrestre
e não ter nada que trocar...”*

(Pablo Neruda)

O trabalho de Denise³ não se estrutura em torno de rotinas com um planejamento pedagógico. Por outro lado, encontrei atividades rotineiras que seguem um padrão de repetição, principalmente as que envolvem alimentação, higiene e repouso.

Estas rotinas, como os acontecimentos e outras atividades, transcorrem em uma atmosfera caseira. As lógicas que estruturam as relações entre adultos e crianças são diferentes das lógicas pedagógicas de outros espaços de educação infantil.

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

As rotinas se distribuem nos cômodos da creche e residência da trabalhadora. A divisão dos espaços parece ser tolerada pelas crianças, embora nem sempre elas obedeçam às regras estabelecidas. As rotinas de alimentação, de higiene e de sono também são estruturadas segundo um

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

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

tempo que geralmente se repete, mesmo que ocasionalmente aconteçam mudanças na estrutura de algumas delas, como, por exemplo, no banho.

1.1 - Acontecimentos e outras atividades

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

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

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

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

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

Focalizo especialmente as práticas não-escolares de socialização das famílias populares analisadas por Thin, como as saídas e passeios não-pedagógicos, os jogos e as brincadeiras com as crianças, a autoridade parental e as sanções. Conforme escreve o autor (1998, p.13-15), as saídas circunscritas ao espaço familiar não possuem vocação educativa e as saídas de lazer são fortemente limitadas pelas condições de existência, pois elas são o momento de liberação do trabalho e, por isso, não compreendem um trabalho pedagógico. O que importa realmente é o prazer recíproco que as

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

peças trocam entre si. Tal como no estudo do sociólogo francês, observei que, em alguns acontecimentos e atividades que envolvem brincadeiras entre adultos e crianças, o objetivo é a diversão e o lazer, e tudo acontece naturalmente e de acordo com as circunstâncias diárias.

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

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

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

2 - Atividades espontâneas e expressões das culturas infantis

*“Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração”*

(Fernando Pessoa)

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

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

São geralmente as crianças maiores, como Julinho, Jane e Estela, que inventam e coordenam algumas brincadeiras e jogos de faz-de-conta. Um exemplo de brincadeira coordenada pelas crianças é a de estátua. Frequentemente, Julinho propunha ao grupo esta brincadeira, cuja forma de organização era logo criada, assim que as outras crianças concordavam com a proposta.

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

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

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

Foi possível observar que, na creche domiciliar, as crianças oferecem respostas típicas do universo infantil, quando os adultos interferem nos seus jogos de faz-de-conta ou nas brincadeiras com uma lógica de raciocínio que exclui a imaginação, a fantasia e a criação. Iturra (2002, p.139) analisa as diferenças entre as lógicas infantis e as lógicas dos adultos em uma perspectiva antropológica. Segundo ele, as formas de respostas das crianças são criadas devido às tensões existentes entre a sua lógica e a onipotente sabedoria que o adulto pretende ter sobre o saber infantil.

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

Geralmente, quando os meninos se dirigiam ao corredor com os carrinhos, Denise logo iniciava as recomendações: *sem confusão... se for brincar de carro é no corredor(...) esse carro aí está sem roda... Daniel, pega um pra você (...) no corredor*. Como o corredor é estreito, dificilmente os meninos conseguem rodar os carrinhos ao mesmo tempo e acabam se arrastando em direção à sala, que é mais espaçosa. Em uma dessas ocasiões, Denise avisou: *É no corredor! Quem tá brincando na sala? Marcos, é no corredor, não é na sala não!!!* Daniel, ouvindo as recomendações de Denise, dirigiu-se para a sala repetindo: *é no corredor!* No entanto, Mateus e o próprio Daniel continuaram na sala e Marcos integrou-se ao grupo. Denise escutou o movimento deles e falou do quarto: *Marcos!* E os três meninos continuaram a repetir as ordens de Denise: *é no corredor... tia falou que é pra brincar aonde? No corredor, porque se for para a sala eu vou tirar os carrinhos... o carro vai para a garagem*. Daniel ainda observou: *mãe, o caminhão vai subir aí...o caminhão vai subir...* (Diário de Campo, 19/06/2001).

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

Nos jogos em que brincam de casinha, na preparação de alimentos, nos cuidados com os bichos de pelúcia, ou no trabalho de carregar pedras dentro de latas, as crianças criam situações nas quais imitam cenas do

cotidiano. Nesses jogos, fazem as suas interpretações sobre a realidade, de forma bem criativa. O mundo dos adultos, com suas regras de comportamento e valores socioculturais, é reproduzido de forma interpretativa quando as crianças desempenham papéis de mãe, tomadora de conta, de pai, de trabalhador da construção civil ou de filhos.

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

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

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

Os/as sociólogos/as da infância compreendem as crianças como atores sociais⁶. Suas perspectivas se organizam em torno de uma sociologia interpretativa dos atores sociais, o que os diferencia dos estruturalistas e funcionalistas, que percebem a socialização como a inculcação de padrões sociais.

⁶ Vários trabalhos sobre a infância estudam as crianças como atores que interagem com as pessoas e com as instituições, que criam para si um lugar no mundo que as rodeia, que reagem aos adultos, negociam e redefinem a realidade social. Para Montandon (2001, p. 2), o conceito de socialização que se refere a um processo unilateral, no qual as instituições e agentes sociais procuram fazer com que os indivíduos assimilem, se adaptem e se integrem na sociedade, suscitou reações entre os sociólogos que estudam a infância. Assim, as diversas reflexões sobre a socialização não são independentes de um outro problema teórico que é a relação entre ator-estruturas. A sociologia interpretativa enfatiza mais a produção da vida social pelos indivíduos do que a produção dos comportamentos pelas estruturas sociais.

Os estudos sobre a infância indicam que as crianças da creche domiciliar não são objetos de inculcação pura e simples dos valores sociais transmitidos pelos adultos. Entendo que, no processo de socialização, elas são sujeitos ativos, embora nas interações com os adultos e jovens também sofram imposições sociais.

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

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

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

3 - Dimensões da socialização

*“Por que esqueci quem fui quando criança?
Por que deslembra quem então era eu?
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)

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

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

3.1 - Afetividade e participação nos cuidados das crianças menores

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

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

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

Os momentos de afetividade e contato corporal com as crianças ocorriam principalmente nas atividades de cuidados com os bebês. Esses momentos eram quase sempre compartilhados pelas crianças maiores de

forma prazerosa. Quando os bebês (Mauro e Jonathan) acordavam, as crianças acompanhavam Denise até o quarto e observavam as trocas com interesse. Elas costumavam brincar ou cantar para os bebês enquanto Denise conversava com eles: *Ih, tá cagadinho! Meu pretinho, tá cocô? Hein, fedorento? A tia encontrou o Jonathan na rua! Hein, gostoso?* (Diário de Campo, 19/06/2001).

Reitero que não há intencionalidade pedagógica nessas atitudes; os fatos vão-se sucedendo porque é assim que Denise e as mães ensinam as crianças, ou seja, a solidariedade, a ajuda mútua, a divisão dos alimentos fazem parte dos modos de existência destas pessoas. Entretanto, isso não significa ausência de intenção como um ato de vontade, emergente da interação social. Sarmiento (1997) explica que a intenção pedagógica decorre da constituição de um *mundo de vida*, que é pensado no quadro de uma racionalidade comunicativa e não de uma racionalidade cognitiva-instrumental⁷.

3.2 - Para exercer a autoridade é necessário punir e castigar

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

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

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

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

De modo geral, acontece a legitimação das regras e castigos pelos familiares daquelas crianças que permanecem na creche. Ocorre uma simultaneidade entre os valores, hábitos e atitudes que Denise põe em

⁷ O autor usa expressões de Habermas que são desenvolvidas no capítulo dois da sua tese: SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas da ação-Estudo organizacional da escola primária*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

relevo na educação das filhas e os modos de educação prestigiados pelos familiares das crianças. Ao lado do toque corporal e do afeto, também encontrei uma ênfase nos castigos e punições baseados na autoridade dos adultos. Estes castigos quase sempre incidem diretamente sobre os corpos das crianças, que são privadas de movimento por algumas horas.

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

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

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

As classes médias atribuem à criança uma série de fases de desenvolvimento emocional e intelectual que exigem, cada uma, cuidados especialmente adaptados e ministrados por adultos específicos. A escola e a família nuclear desempenham os papéis principais de socialização, onde a criança é metida numa estratégia familiar de ascensão sócio-econômica a longo termo. Entre meus informantes nunca ouvi preocupação ou fórmulas mágicas ligadas ao desenvolvimento emocional ou aproveitamento escolar (1993, p.119).

3.3 - Coisas de menino e coisas de menina

No cotidiano da creche domiciliar, observei uma divisão entre os meninos e as meninas tanto no que diz respeito às punições e castigos, quanto nas atividades de higiene, de ajuda, ou nas brincadeiras. Durante as observações, não vi as meninas sofrerem qualquer tipo de punição ou

castigo como aqueles aplicados aos meninos. Entretanto, Denise fazia cobranças a Estela com o intuito de que ela servisse de exemplo às outras crianças. Ela solicitava que Estela não estragasse os brinquedos, que não brigasse com as outras crianças, que não carregasse os bebês no colo, entre outras recomendações. Quanto às solicitações de ajuda, percebi que as meninas participavam mais no auxílio das tarefas domésticas do que os meninos.

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

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

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

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

Mas nem sempre as crianças reagem nas brincadeiras em conformidade com as expectativas dos adultos. Principalmente Marcos, que brincava com os bichos de pelúcia ou com outros objetos considerados coisas de menina. Quando isso acontecia, Denise logo intervinha, embora Marcos não fizesse o que ela solicitava. Observamos Denise falar para ele,

que carregava uma bolsa feminina de cor amarela nas mãos: *Já falei para você que isto é bolsa de menina!* Daniel escutou o que Denise disse e chamou Marcos de menininha. Mas Marcos, apesar de simular que iria entregar a bolsa para Estela, não concluiu a ação e continuou carregando a bolsa amarela nas mãos (Diário de Campo, 04/07/2001).

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

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

4 - Para concluir

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Denise é quem deve transmitir os valores baseados nas ordens e na submissão às regras dos adultos, exatamente como acontece em uma família. Estes são valores específicos de uma classe social. Como observa Queiroz (1995), as classes mais altas insistem nas capacidades de iniciativa e autonomia, na sensibilidade e expressividade pessoal, enquanto que, nos

meios populares, os valores estimulados são a ordem, a obediência e a limpeza.

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

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

5 - Referências

- ANDRADE, Eugénio de. *Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa*. Porto: Campo das Letras, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmem. *Por Amor & Por Força: Rotinas na educação infantil*. 2000. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.
- BARRA, Marlene & SARMENTO, Manuel Jacinto. Os saberes das crianças e as interações na rede. *Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho*, Braga, p.1-22, 2002, Mimeografado.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Gênero e Educação. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.185-206, 1995.
- CORSARO, WILLIAM A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz – de – conta” das crianças. *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, n.17, p.113-134, 2002.
- DELAMONT, Sara. *Os papéis sexuais e a escola*. Lisboa: Horizonte, 1985.
- FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anambi, 1961. cap. 2. p.53-257.

- FONSECA, Claudia. Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: RIZZINI, Irene. *A criança no Brasil hoje: desafio para o 3º milênio*, Rio de Janeiro: Ed. Santa Úrsula, 1993. p.111-131.
- ITURRA, Raúl. A epistemologia da infância: Ensaio de antropologia da educação. *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, n.17, p.135-153, 2002.
- IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, Mercedes (comp.). *Pensar las diferencias*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994. p.31-53.
- IZQUIERDO, María Jesús. *Del elogio de la diferencia y la crítica de la desigualdad a la ética de la similitud*. *Revista de Sociologia*, Barcelona, n.59, p.25-49, 1999.
- JAGGAR, Alison & BORDO, Susan. *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.
- LOBO, Elizabeth Souza. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. O trabalho como linguagem: o gênero do trabalho. In: COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992. p.252-265.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Gênero e Educação, Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.101-132, 1995.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, p.33-55, março, 2001.
- NERUDA, Pablo. *Últimos Poemas* (O mar e os sinos). Porto Alegre: L & PM, 1999.
- PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *Saberes Sobre as Crianças*. Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.
- PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *As Crianças— Contextos e Identidades*. Braga, Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.especial, p.137-162, jul/dez. 2002.
- QUEIROZ, Jean-Manuel de. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995. Tradução do item 2 Comprendre les familles populaires, p.70-81 do capítulo 3 Familles et élèves, p.63-89. (Rita Cristina Lima Lages e Ramon Correa de Abreu).

- ROCHA, Eloísa Acires Candal. Infância e Educação: Delimitações de um campo de pesquisa. *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, n.17, p.67-88, 2002.
- SARAMAGO, Sílvia Sara. As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis. *Sociologia-Problemas e práticas*, Lisboa, n.16, p.151-171, 1994.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas da ação*: Estudo organizacional da escola primária. Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- _____. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002. p.1-15. Mimeografado.
- _____. A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. In GARCIA, Regina Leite & FILHO, Aristeo, L. (org.) *Em Defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2001.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Gênero e Educação, Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-79, 1995.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, p.7-30, março, 2001.
- THIN, Daniel. *Quartiers Populaires: L'École et les familles*. Lyon, 1998. Tradução livre dos capítulos 3, 4, 5 e 6 por Ramon Correa de Abreu, FAE/UFGM, 2000/2001.
- TORRES, Anália Cardoso e SILVA, Francisco Vieira. Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres. *Sociologia-Problemas e práticas*, Lisboa, n.28, p.9-63, 1998.
- TORRES, Anália Cardoso. A sociologia da família, a questão feminina e o gênero. *ex aequo*, Portugal, n.6, p.117-145, janeiro de 2002.

Ana Cristina Coll Delgado é professora do Departamento de Educação – FURG, Doutora em Educação pela UFF. Publicações principais: O cotidiano de cinco creches domiciliares em São Gonçalo - RJ: algumas reflexões sobre a entrada no campo de investigação e a organização dos espaços; Infâncias e Crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas? Centro de Informação sobre a Criança - CEDIC, UMINHO - Instituto de Estudos da Criança - Braga, Portugal.

E-mail: anacoll@uol.com.br

Artigo recebido em outubro/2003.