



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO/ DOSSIÊ

Da Socialização Adultocêntrica às Culturas Infantis: Adultos e Crianças no Contexto da Educação Infantil

From Adult-Centered Socialization to Children's Cultures: Adults and Children in the Context of Early Childhood Education

De la socialización adultocéntrica a las culturas infantiles: Adultos y Niños en el Contexto de la Educación Infantil

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 e tempos em que convivem no interior de uma instituição educativa. A fim de capturar as dinâmicas das relações sociais, 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 instituição e dos sujeitos nela envolvidos. Buscando o apoio da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, dirigiu-se o foco da análise para as relações travadas entre adultos e crianças, e destas entre si, como atores sociais ativos nos processos de socialização. Pelas categorias de análise elaboradas para tal fim, pôde-se perceber que, tanto nas relações de conflito e tensão como nas de maior harmonia, adultos e crianças produzem representações simbólicas a respeito do mundo com o qual interagem e, no caso das crianças, a elaboração das culturas infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil; socialização; culturas infantis.

ABSTRACT

This study is about research on children's education. Its main objective was to describe, analyze and interpret the dynamics of the relationships established between adults and children in the space where they stay together, a day care center. In order to capture the dynamics of the social relationships of this day care center, an ethnographic-oriented methodology was used, as well as written and photographic records. With the purpose of having a more comprehensive analysis of that social scenario, a sociospatial study of the day care center and the actors involved was carried out. With the help of children's sociology, the study focused on the analysis of

relationships developed in the day care center, between adults and children, and also among children themselves, as active social actors and actresses involved in the socialization processes. By observing the analysis categories elaborated for such, it could be noticed that, both in stressful and conflicting relationships and in peaceful ones, adults and children produce symbolic representations of the world with which they interact and, in the children's case, the elaboration of infantile cultures.

Keywords: Education of Children; socialization; infantile cultures.

RESUMEN

Este estudio se refiere a una investigación en el área de la Educación Infantil, cuyo objetivo principal fue describir, analizar e interpretar la dinámica de las relaciones que adultos y niños establecen entre sí en los espacios y tiempos en que viven dentro de una institución educativa. A fin de captar la dinámica de las relaciones sociales se utilizó una metodología etnográfica y registros escritos y fotográficos. Con el objetivo de ampliar la perspectiva sobre esa realidad social, se realizó un estudio socioespacial de la institución y los sujetos involucrados en ella. Buscando apoyo en la Sociología de la Infancia y la Pedagogía de la Infancia, el foco del análisis se dirigió hacia las relaciones entre adultos y niños, y entre ellos, como actores sociales activos en los procesos de socialización. A través de las categorías de análisis creadas al efecto, se pudo ver que, tanto en las relaciones de conflicto y tensión como en aquellas de mayor armonía, adultos y niños producen representaciones simbólicas sobre el mundo con el que interactúan y, en el caso de niños, el desarrollo de las culturas infantiles.

Palabras clave: Educación Infantil; socialización; culturas infantiles.

Premissas iniciais

Este artigo é fruto de reflexões e análises sistemáticas a partir de pesquisas realizadas dentro da agenda de trabalhos que vem se interessando em aprofundar os processos de socialização entre adultos e crianças, e destas entre si, no interior dos contextos de vida coletiva na Educação Infantil. O objetivo é amplo e está estritamente vinculado à análise da dinâmica dos processos de socialização, evidenciando suas relações com o significado de projeto educacional e pedagógico, nos mais diferentes e diversos aspectos concernentes aos processos de formação humana, intelectual e cultural, no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças, desde bebês, em creches e pré-escolas. As questões privilegiadas no estudo se relacionam à constituição de uma cosmovisão abrangente do fazer-fazendo da docência, focando o pensar e agir pedagógicos nas relações sociais e na participação recíprocos das crianças, entre elas, e delas com os adultos. Assim, a pesquisa ancora-se na concepção de Educação, não como mera instrução e transmissão de conhecimentos, mas como apropriação da cultura para a formação integral do sujeito histórico e cultural. Tal concepção tem se

pautado dentro das abordagens culturais e hermenêuticas, na qual o sujeito não se define fora de sua cultura e do seu processo histórico-social, mas intrinsecamente dentro deles.

Para tanto, torna-se essencial focar os processos educativos e pedagógicos mais centrados nas relações sociais, as quais são materializadas em formas de socialização, concepções, sentidos e significados interligados a um conjunto de posições filosóficas, ideológicas, políticas, culturais e pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e pelos professores no âmbito das instituições. Com base nessa premissa, evidenciamos que a descentralização do pensar e agir educacional e pedagógico das professoras e dos professores para e com as crianças talvez sejam insuficientes, principalmente se não estiverem inseridos em uma busca à ampliação tanto do acesso quanto à melhoria da qualidade das relações sociais entre adultos e crianças e das crianças entre pares. No cerne desse processo, a luta é pelo direito das crianças em viver sua infância de forma plena, justa, democrática e com dignidade. Uma infância respeitosa, alegre e de ampliação de repertórios para todas as crianças, voltada para o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, sem qualquer tipo de distinção, preconceito e discriminação.

A atenção à preocupação em desenvolver pesquisas, que tenham como interesse a categoria geracional infância, considerando as crianças como sujeitos sociais e culturais, nas últimas décadas, declinou em direção a uma dimensão ampla e diversificada, 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 provisão em contextos coletivos, como creches, pré-escolas e escolas. Cabe agora investirmos com força na dimensão da participação.

Arelado 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 geracional infância na sua complexidade. 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 da Psicologia

Desenvolvimentista. As concepções contemporâneas de infância, de criança e de educação contrárias a esta tradição, considerada convencional, cartesiana, canônica, vem caracterizando, por meio de um movimento científico e acadêmico, a construção de uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar. Tal perspectiva é composta principalmente por contribuições teóricas e metodológicas advindas da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância, da Psicologia Social, da Antropologia da Criança e da Filosofia. Por sua vez, essa perspectiva vem dando *corpus* a um paradigma específico situado no interesse de conhecer as múltiplas facetas e determinações das diversas infâncias, referenciando as crianças como seres concretos, situados, contextualizados e produtores de culturas infantis (Sarmiento; Pinto, 1997; Martins Filho, 2023b). Apresenta como alternativa estudos de orientação histórico e sócio culturais, 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 e criança 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, as subjetividades, as heterogeneidades e as idiosincrasias das múltiplas infâncias. Infância que é singular porque é plural. Uma pluralidade de ser criança possível diante dos diversos contextos sociais, educacionais, de classe, gênero, raça e de culturas.

Assumir tal premissa permite-nos 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, classes sociais diferentes, expectativas das crianças em relação ao seu desenvolvimento diferenciadas, concepções e práticas de professores e professoras de Educação Infantil diferenciadas e processos de socialização também diversos – questões presentes no âmbito científico e acadêmico, que, mesmo com toda a força que tem ganhado na contemporaneidade, precisam ser ampliadas e aprofundadas.

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

- Conhecer as relações sociais que as crianças estabelecem umas

com as outras, tomando como referência uma lógica peculiar às produções/reproduções das culturas de pares, conforme elaborada por Corsaro (2011). A tentativa foi focar essas relações como forma de perceber, nas crianças, a criança, os seus estilos de vida, suas regras e estratégias, seus referentes simbólicos e modos de apreensão do mundo em busca de compreender a complexidade da infância em suas características mais intrínsecas e particulares.

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

Traçamos a partir destes pontos de análise dois questionamentos centrais, os quais serviram de fio condutor do processo investigativo: Quais as marcas das relações sociais que se destacam no relacionamento entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças no interior das instituições educativas? As formas de socialização que os adultos desenvolvem e vivenciam com os meninos e as meninas de pouca idade podem facilitar e/ou dificultar os processos sociais e culturais das crianças com seus pares? E seguimos também um desejo sobre a possível contribuição deste trabalho para a prática pedagógica em contextos de Educação Infantil: - Haveria como garantir processos de socialização que incorporassem o olhar e a percepção de que a criança é também sujeito social ativo de sua educação, mesmo quando muito pequena?

Dividimos a exposição do texto em três partes: a primeira, dedica-se a apresentar alguns aspectos teóricos e metodológicos que denota uma investigação com 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 e das culturas infantis das crianças entre pares; para finalizar, elaboramos algumas considerações propositivas. Em todas as seções apresentamos resultados obtidos nas categorias analisadas.

Trajetórias metodológicas: caminhos trilhados

Em nosso caderno de campo priorizamos em registrar as relações sociais dos diversos sujeitos – adultos e crianças e das crianças entre pares. Para tanto, utilizamos algumas ferramentas metodológicas do campo da Antropologia com base em inspiração etnográfica. Nosso anúncio primeiro de pesquisa foi buscar uma metodologia que possibilitasse colocar adultos em escuta ao ponto de vista das crianças e que pudessêmos estar próximos para observar, capturar, conhecer e valorizar a produção das culturas infantis nas relações sociais das próprias crianças.

De fato, a atitude que coloca o adulto na posição de capturar das próprias crianças as peculiaridades e as especificidades dos mundos das infâncias é algo que tem motivado pesquisadores a querer conhecer o que elas pensam, fazem, dizem, sentem, e assim delas ouvir o que têm a falar sobre o mundo e a cultura em que estão inseridas. 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 e à escuta das crianças. Nesse ponto, nossas considerações teórico e metodológicas buscam ampliar a ideia 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 nossas pesquisas há mais de duas décadas¹.

Se hoje podemos criticar as metodologias tradicionais e convencionais de pesquisas sobre crianças, muito ainda temos que construir e avançar para garantir o reconhecimento da cientificidade do protagonismo infantil, das pesquisas com crianças, pois, muitas vezes, as crianças são colocadas em posição

¹ Conferir em especial a coletânea: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011. 210p.

de ausência de protagonismo.

Nossas inferências teóricas e 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 e professores –, outra coisa é responsabilizar as crianças por decisões pertinentes a esses processos. Esta é a costura científico e acadêmica que estamos sustentando em nossas pesquisas. O presente momento histórico precisa pautar-se por um equilíbrio entre respeito, autonomia, participação, educação, humanização, provisão 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 e as gramáticas das culturas infantis (Sarmiento; Pinto, 1997; Martins Filho e Prado, 2010). Tal forma transgride as tradições das pesquisas e contribuem na construção de uma prática alternativa de pesquisas com 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 e suas produções culturais, as relações sociais dos adultos foram sendo evidenciadas, interpretadas e analisadas.

Para capturar a multiplicidade de situações da vida social e cultural experimentada no contexto de uma instituição de Educação Infantil, recorreremos ao conceito de descrição densa (Geertz, 1989), ou seja, a partir da organização, seleção, comparação e agregações, realizadas sobre o conjunto dos registros, foi que procuramos decompô-los em unidades de informação e proceder a um reagrupamento dessas unidades em temas mais recorrentes dos processos de socialização e da produção das culturas infantis. O objetivo foi elaborar quadros que mostrassem as interpretações dos processos de socialização dos quatro adultos e das vinte e três crianças participantes da pesquisa. Não como uma etapa interpretativa final, mas como uma atividade contínua que permeou toda a faina do olhar e da escuta. Isto significou a opção por um método mais aproximado dos processos qualitativos, participativos e

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

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

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

Consideramos que a utilização das imagens se constituiu como complementar aos registros escritos, um tipo de banco de dados que fazia parte das observações, com o objetivo de realizar uma releitura do material, buscando mais fidelidade à dinâmica das relações sociais. As fotografias nos possibilitaram olhar para as imagens congeladas diversas vezes, ampliando nossos registros escritos, e contribuíram para reconstruir o próprio olhar e a percepção de observador, pois muitos dos detalhes apresentados nos registros etnográficos foram completados com base nos olhares, gestos, sorrisos, movimentos, posturas de crianças e adultos e das crianças entre si pelo *clic* das fotográficas, criando imagens mais realistas, tornando palpáveis para o pesquisador as cenas e as situações descritas e analisadas.

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

momentos do parque e na hora do sono.

Nesse sentido, é 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 de 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 de querer”²: a socialização adultocêntrica nas relações entre adultos e crianças

Identificamos o universo da creche como um espaço sociocultural estruturante e estruturado pelas relações sociais. É um espaço com diferentes posições sociais, em muitas das quais está implícita a divisão hierárquica entre os atores que convivem no seu interior. Essa hierarquia, por sua vez, determina diferentes relações de poder, subjacentes aos processos de socialização, e posições que vão sendo reconhecidas à medida que os sujeitos vão manifestando certas percussões rituais em seus relacionamentos. As próprias crianças, por exemplo, expressam reações diversas e mostram comportamentos distintos nos relacionamentos com cada um dos adultos, e vice-versa. Nesse contexto de relações, percebemos que, nos momentos de tensão, é visível, junto aos seus pares, que muitas crianças procuram resistir, subverter ou transgredir as determinações definidas pelos adultos, principalmente aqueles que apresentam posturas que desconsideram suas expectativas e manifestações. Observamos que, nessas situações, as crianças demonstram manifestações que lhes permitem olhar para a realidade circundante com olhos transformadores, capazes de estabelecer suas próprias relevâncias nos processos sociais. Entendemos que a transgressão das crianças representa uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído e estruturante guiado e fixado em um processo de socialização que categorizamos como “socialização adultocêntrica”.

Das inferências decorridas das observações de campo, pouco a pouco, foi se anunciando e denunciando, aos nossos olhos, as percepções de uma visão adultocêntrica de criança pequena que a caracterizava

² Todas as frases apresentadas nos títulos das seções foram extraídas de diversas situações observadas no campo de pesquisa.

predominantemente de um ponto de vista negativo, subalterno e de controle. Observou-se, com certa cautela, que muitas das relações sociais eram estabelecidas para corrigir os comportamentos considerados como imaturos, por parte 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 a obediência às regras impostas.

Destacamos a ideia 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 e em sua estruturação, pois há contrapoderes, sem dúvidas. Fixando-nos na categoria “socialização adultocêntrica”, percebemos que muitas das relações das professoras e dos professores 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 diriam Dubar (1997) e Plaisance (2004), uma socialização marcada unicamente pela ação do adulto. Vejamos a seguinte situação observada:

- 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, viu; - Só vai à festa da bruxa quem obedecer, ficar comportadinho e bonitinho; - Se bagunçar não brinca e pronto (Registros em Caderno de Campo).

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 cognitiva, linguística e emocional. O que nega a criança como sujeito de múltiplas determinações histórico-sociais-culturais que circunscrevem os modos relacionais de ser e estar no mundo. Esta concepção de criança exhibe, profundamente, elementos constitutivos do

que estamos categorizando como “socialização adultocêntrica”. Ficou evidente nas considerações das professoras e dos professores pesquisados, 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 insatisfação pelas ações e manifestações das crianças, as quais não seguiam um padrão de comportamento adultocêntrico.

Seguindo o pensamento de Vygotsky (1995), um conjunto negativo que nada nos diz das peculiaridades positivas que diferenciam as crianças dos adultos. Não raro foram observadas 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 e pedagógicas 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. O que tornava fundamental nos processos de socialização a permanência do *status quo* social e cultural. Para as professoras e os professores, ao nosso ponto de vista, o que se esperava era que as crianças reproduzissem passivamente os valores da cultura hegemônica, tendo ainda que encontrar um lugar sem “bagunçar” a dada realidade do cotidiano social da instituição.

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 via 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 instituição), 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, à 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.

Por exemplo, nas situações de espera, em que as crianças transitavam entre uma atividade e outra, percebeu-se que elas, ao mesmo tempo em que eram controladas, buscavam viver as brincadeiras com seus pares, o que, em várias situações, utilizando aqui a voz de Siebert (1998, p.82) “acabava provocando verdadeiros atos de guerra entre duas vontades que se enfrentam: a do adulto que mede o seu poder de professor e da criança que mede as suas forças e seus graus de autonomia”.

Mas, como romper com essa lógica no contexto das instituições educativas? Kramer (2003) afirma que, ao deixarmos de olhar para as crianças e de compartilhar com elas suas experiências, incorreremos no erro do adultocêntrismo, olhando de cima para as crianças, e não na altura de seus olhos, ou seja, evitamos olhá-las nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresenta a sua altura. Na continuidade de suas reflexões, a autora assinala que aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia e de pensar adiante.

Sendo assim, pela sucessão de acontecimentos do dia a dia dos processos de socialização, 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.

Reafirmamos que, mesmo sob uma socialização constituída e constituidora de vivências sociais que tem a lógica do adulto como definidora das relações, as crianças anunciam a presença de suas gramáticas socializadoras e, 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. E isso, por sua vez, lhes possibilitava subverterem tendências advindas de concepções de socialização tradicionais e funcionalistas³.

Temos dito que por meio dessas subversões à 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. Com base em 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 (Dubar, 1997). 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 seus intérpretes, a categoria geracional⁴ – infância – se define por meio das relações com outras gerações – adultez, adolescência, juventude, velhice – tanto pelas diferenciações como pelas suas interligações.

³ A noção de socialização segue os pressupostos tradicionais da vertente funcionalista, determinista e positivista, a qual compreende a socialização como processo de adaptação à sociedade (Conferir Durkheim, 1984). Cabe ressaltar que não queremos reduzir a vasta obra durkheimiana a essa crítica; estamos chamando atenção para sua noção de socialização.

⁴ 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.

Por um lado, foi possível constatar a partir do ponto de vista do discurso e das concepções anunciadas pelas professoras e pelos professores investigados uma compreensão de que os processos de socialização são históricos e socialmente qualificados pelos sujeitos que os vivem, os quais precisam ser vivenciados ativamente pelas crianças. Vejamos:

[...] 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).

Por outro lado, ao olhar para as práticas educativas e pedagógicas, percebe-se processos de socialização mergulhados em várias ambiguidades, 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 obedecer aos 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: “- Pra 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 já apontado por Plaisance (2004) de que as formas de sociabilidades das crianças não podem ser levadas a processos de socialização invisível. As ambiguidades, os conflitos e as tensões presentes nos processos de socialização estabelecidos estão sendo adjetivados por nós de “socialização adultocêntrica”. O que em muitos momentos impedia de os adultos conhecerem os sentidos e a própria expressão socializadora das crianças.

Levando em consideração os dados de nossa pesquisa, faz necessário dizer que, mais do que conhecer as expressões socializadoras, é importante compreender os sentidos e os 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 para a essência dos processos de socialização dos grupos infantis, sem descartar o que Marx (1984) já nos esclareceu: a essência e a 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 em sua essência, o que também se apresenta como uma possibilidade de rompermos e superarmos a visão adultocêntrica instalada nas relações dos adultos com as crianças, muitas vezes superficiais e de aparência.

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

Cabe considerar que os adultos e as crianças se utilizam de modos distintos para produzir cultura; por isso há uma tensão constante nessa relação entre o que é permitido pelos adultos e o que não é aceito pelas crianças, entre o que o adulto espera da criança e aquilo que ela deseja realizar. Na próxima seção do artigo, iremos adentrar nos processos de socialização a partir das

relações específicas das crianças entre si, o que poderá ajudar a compreender essa problemática.

“Pra que fazer silêncio, silêncio toda hora, credo, né”: a socialização a partir das relações entre as crianças

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 pensar na qualidade das relações adulto-criança são favoráveis à produção das culturas infantis. Isto significa reafirmar que a presença, a mediação e as 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 as manifestações socializadoras peculiares dos grupos infantis. Foi possível constatar pelo convívio com as crianças, no percurso da pesquisa, que a cultura infantil é produzida de forma interpretativa (Sarmiento; Pinto, 1997; Corsaro; 2011; Martins Filho, 2023b), sendo (re)produzida, seja entre as próprias crianças com a mesma idade (pares), delas com crianças de outras idades e por meio de encontros relacionais com os adultos (Sarmiento; Pinto, 1997; Sirota, 2001, Corsaro, 2011).

Nessa perspectiva, torna-se prudente dar visibilidade aos processos de socialização a partir do que as crianças fazem e de como fazem, um olhar e uma percepção para a socialização entre as crianças. Ou seja, captar situações relacionais de crianças quando estão na produção e manifestação das culturas infantis. O pressuposto advindo das teorizações da Sociologia da Infância é de que a educação institucionalizada (formal) é tão mais consequente quando melhor conhecermos expectativas, desejos e intenções dos sujeitos dessa prática social e cultural – as crianças desde bebês. O que traz à tona a 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).

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. 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, em que 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.

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, você é muito querida, cheirosa e limpinha (Registros em Caderno de Campo).

Outras relações sociais – mais recorrentes – revelavam ações de resistência, não conformação, transgressão, alternância de poder e dissonância cognitiva, o que até mesmo levavam 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 às suas formas relacionais. Tal processo, muitas vezes, provocava mudanças nos relacionamentos, no espaço e tempo do cotidiano, no caso, das professoras e dos professores investigados, 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 tivessem consciência de tais posições, já que, como analisamos na categoria “socialização adultocêntrica”, o mando e a obediência era algo naturalizado. Vejamos:

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 estar até fria. Só fala, e 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 mesmo, tudo bem, dessa vez eu deixo. Mas é só hoje, tá. (Registros em Caderno de Campo).

Esta análise-leitura-registro e interpretação-reflexão só foi possível, a partir do momento em que nos dispomos a ler a realidade dos processos de socialização tendo como ponto de partida as ações e as manifestações das próprias crianças. De outro lado, realizamos panoramicamente uma reflexão de todas as situações relacionais da instituição em tela. Vimos que as situações relacionais 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 um outro dos adultos, colocando lado a lado todas as situações relacionais, não no sentido de oposição, mas de indissociabilidade e complementação. Assim, percebemos que os processos de socialização 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 e significações, suas satisfações e insatisfações, seus encantamentos e desencantos, seus conformismos e inconformismos, 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 ideia rompe com a visão que enquadra os sujeitos em situações que os colocam entre o “preto e o branco”. Parece-nos importante ressaltar dessa análise que as crianças, compreendidas no plural, passam a ser compreendidas por dimensões humanas e socioculturais diferentes, afirmando algo ainda muito caro à categoria infância: 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 das instituições educativas.

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: “Analú fala para professora A: - Professora deixa a gente 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. Patrícia fala o pesquisador: - Você não vai conseguir arrumar meu cabelo, tem vida de homem.” (Registros em Caderno de Campo). Nesse processo de reconhecimento das ações das crianças, deflagramos a socialização como elemento decisivo na construção de uma Pedagogia da Infância (Rocha, 1999), a qual 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 crianças precisam viver a escola e não viver de forma subalterna os processos de escolarização da escola.

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 as diferenças entre adultos e crianças. Sua abordagem histórico-cultural, também, desconstrói a visão abstrata, homogênea e neutra de infância, situando-a ativamente na cultura, o que nos faz inseri-la ativamente nos processos de socialização. Para o autor mencionado, a diferença é a própria condição humana e a cultura um palco de negociações – incluímos neste palco de negociações as relações sociais – onde os sujeitos ao mesmo tempo em que recebem e se formam, criam e transformam, como já foi analisado. Acrescente, 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 esteira teórica, enfatizamos, sobretudo, que as qualidades humanas são um complexo que se desenvolvem de maneira histórica, social e cultural. 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). 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, o que nos parece algo importante de sinalizar e ressaltar. 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 como 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 e esvaziadas 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. O meio sociocultural agindo na formação das máximas potencialidades humanas das crianças (Martins Filho, 2013; 2018).

Em consonância com essa perspectiva, firma-se o conceito de infância sobre a assertiva: o mundo da criança reflete as variações da cultura humana e é diferente do mundo dos adultos. Esse princípio, apesar de integrar um conjunto de máximas, não inferioriza a criança, apenas distingue esses dois universos e coloca a infância como categoria social específica. Por isso, se pode dizer que as manifestações das crianças, na dinâmica das relações sociais que estabelecem com os adultos e seus pares, não se limitam aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas sociais, políticos, culturais e históricos. De acordo com Kuhlmann Junior (1998, p. 57):

As crianças participam das relações sociais e, na busca dessa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. Porém, cabe registrar que esse pensamento nem sempre esteve presente na formação do ser social, aliás, o conceito de infância como categoria social e cultural tem sido algo bastante difuso ao longo da história da humanidade, e o movimento que os sociólogos da infância vêm traçando pode ser entendido como uma tentativa de compreender a infância como uma condição da criança.

Ferreira (2004, p.59) entende que o exame das relações sociais das crianças no grupo de pares, “[...] implica, desde logo, reafirmar o pressuposto interacionista de que os objetos, as pessoas, as situações e os acontecimentos não tem qualquer significado só por si, se não quando este é partilhado

socialmente na interação que os indivíduos estabelecem”. A referida autora proclama que as crianças ao se relacionarem e interagirem com os outros sujeitos vão, aos poucos, descobrindo que os seres humanos são distintos; que cada um tem um modo próprio de ser, pensar, sentir e estar no mundo. É socializando-se com os outros que as crianças vão descobrindo as próprias especificidades, como também as especificidades dos que com ela convivem. Assim, a construção da visão de mundo efetuada pela criança se faz com o auxílio dos elementos produzidos por sua contínua relação social com os pares e com os adultos, em contextos sociais que vão se interpondo. Neste caso, o processo de socialização não consiste só em uma constante adaptação das crianças ao universo social, mas, também, elas exercem um papel atuante na dinâmica da constituição deste universo.

Para Faria (1999), a incompletude, a precariedade e a ausência atribuídas às crianças pequenas são, exatamente, o que diferencia e caracteriza a infância de outras categorias geracionais. Porque seus modos de se expressar são diferentes dos modos próprios dos adultos. E porque não sabem fazer coisas que os adultos fazem, tornam-se portadoras de uma cultura infantil. Nestes termos, Kramer (2003) também apregoa que aceitar as crianças em suas formas próprias de expressão, de socialização, com especificidades e diversidades, é requisito fundamental da concepção de criança como produtora e reprodutora de culturas. Ainda segundo a autora, o processo pelo qual as pessoas se tornam individuais e singulares se dá, exatamente, neste reconhecimento do outro e de suas diferenças numa experiência crítica de formação humana.

“Professora vamos pintar por fora também, quase sempre você quem manda”: considerações finais

Em nossas análises percebemos uma diferenciação acirrada entre as duas lógicas socializadoras – a dos adultos e a das 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.

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 concerne às relações sociais das crianças entre elas. Como temos afirmado: criança pede respeito!

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

As indicações, as sinalizações e as manifestações das crianças entre elas são reveladoras do processo de constituição humana das mesmas. Perseguido-as, descobrimos que não somos nós adultos que fazemos o processo de formação humana, intelectual e cultural para as crianças, em uma via de mão única, 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. Ela é multifacetada, nunca monolítica.

Afirmamos a partir de nossa pesquisa, que as professoras e os professores precisam elaborar expectativas em relação as culturas infantis, mas sem padronizações e determinismos, o que exige que desenvolvam habilidades para escutá-las, não só silenciá-las; para aprender com elas, e não só ensiná-las; para se humanizar com seus jeitos de ser, e não só humanizá-las considerando os desejos e ações adultocêntricas. Em especial, e

primordialmente, que as professoras e os professores autorizem falar uma voz, que antes calada, passe, no aqui e agora, ecoar formas de resistência para perceber na criança a criança; que professores e professoras possam conhecer e querer sempre descobrir, sem que isso os espante e assuste, as diversas e diferentes formas das culturas infantis, em suas riquezas e vivências, seja dentro ou fora de nós, adultos e adultas que somos.

Diante deste modelo de sociedade, as instituições educativas são postas como instrumentos de controle dos corpos e pensamentos, seja dos adultos ou crianças, de modo a esperar do perfil docente como [...] um profissional sério, que para ser prudente e sensato tem que ser sisudo, não pode ser muito alegre, sorrir demais, nem ter planos e objetivos que possam romper com a genuína normalidade do ambiente [...] um profissional que se coloque como alguém tarefeiro, sempre ocupado com as demandas do currículo e a burocracia das formalidades, um profissional sem tempo para fazer menos e refletir mais. [...] Acompanhamos que um professor ou uma professora para serem considerados bem-sucedidos, no seio das instituições de educação infantil e escolas, precisam docilizar e domar os corpos das crianças (Martins Filho, 2023a).

Terminamos com uma proposição de Bell Hooks (2019): erguer a voz. Não é um mero gesto de palavras vazias, é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito, já que a voz nos liberta, humaniza e emancipa. Assim, caminhar a procura de trilhas por uma inteligibilidade da infância, a partir do conhecimento dos processos de socialização que são travadas no contexto institucional, exige perceber este espaço educacional e pedagógico como lugar de trocas, lugar de garantia e lugar de compromisso com a produção das culturas infantis; exige respeitar todas as crianças de zero a seis anos, meninos e meninas, de todas as raças, gêneros, credos e situações econômicas, que precisam desfrutar de uma infância alegre, lúdica, leal, digna, com muitas oportunidades, expressões, movimentos, criatividade, tempo, confiança, participação, diferenciação. Ou seja, uma infância de diversas crianças, que estão em pleno convívio no movimento do viver em um espaço de vida coletiva: creches e pré-escolas.

Referências

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das Crianças, *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, Edições Afrontamento, n. 17, p. 113-134, 2011.

DAUSTER, Tânia. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação, *Cadernos CEDES*, ano XXIII, São Paulo, n.43, pp.38-45, dez.1989.

DUBAR, Claude. *A Socialização*. Construção de identidades sociais e Profissionais. Porto: Ed. Lisboa, 1997. 290p.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia, Educação e Moral*. Portugal: Rés-ediutora LTDA, 1984. 150p.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. 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*. Portugal: ASA, 2004. pp. 55-104.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 150p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. de. *Educação Pré-Escolar e Cultura*. 2ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999. 298p.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. São Paulo: Guanabara Koogan, 1989. 280p.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 290p.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

KRAMER, Sônia. Direitos da Criança e Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÓLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 51-81.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Tradução Dutra, Waltensir. Rio de Janeiro: Zahar, 1984. 190p.

MARTINS FILHO, Altino José. *Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência em Educação Infantil*. 4ed. Florianópolis: Editora Insular, 2023a. 260p.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. São Paulo: Autores Associados, 2010. 210p.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.) *Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola*. 5ed. Porto Alegre: Ed. Copiat, 2023b. 210p.

MARTINS FILHO, Altino José e DORNELLES, Leni Vieira. *Lugar da Criança na Escola e na Família: a participação e o protagonismo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2018. 210p.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. *Educação Infantil: especificidade da docência*. Florianópolis: Editora da UDESC, 2013. 200p.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância, *Cadernos Cedes*, São Paulo, v.25, n.86, 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: Núcleo de Publicações da UFSC, 1999. 290p.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.) As Crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. 290p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância, *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.26, n.91, p. 361-378, Mai/Ago, 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p.7-31, mar. 2001.

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: Edição ASA, 2004. 290p.

SIEBERT, Renate. O adulto frente às crianças: ao mesmo tempo igual e diferente. *In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil: de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva*. 9ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp.77-87.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas*. Vol. III. Madrid: Visor, 1995. 290p.

VYGOTSKY, Lev S. O primeiro ano. *In: VYGOTSKY, Lev S. Obras Escogidas*. Vol. IV. Madrid: Visor, 1996. 150p.

Recebido em: 11/10/2023.

Aceito em: 11/02/2024.

Altino José Martins Filho

Doutor em Educação (UFRGS). Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisador do Laboratório Didática e Formação Docente (NAPE).

 altinojosemartins@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/1255764205897401>

 <https://orcid.org/0000-0003-1260-2992>