



VIII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

40 anos de democracias: progressos, contradições e perspectivas

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

A SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS PROTAGONISTAS: ATUAÇÕES DA PEQUENA INFÂNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

OGG GOMES, Lisandra

Doutora Educação, Universidade de São Paulo

Pós-doutoranda em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais; Bolsista CNPq

lisandraogg@yahoo.com.br

Resumo

A discussão proposta neste texto não trata dos modos de socializar as crianças, mas da forma como elas se socializam, interagem no espaço escolar e como o modificam. Trata-se de um estudo realizado a partir da observação de um determinado grupo de crianças, de três a cinco anos, com o objetivo de compreender como as ações e falas delas estiveram articuladas à instância escolar. O propósito desse estudo é explicitar, através da prática infantil, a necessidade de um diálogo pertinente entre as teorias de socialização contemporâneas e os estudos da infância que tratam da agência das crianças nos espaços sociais, especificamente, na escola de educação infantil. É uma proposta fundamentada em três pilares integrados: a instância escolar, a agência das crianças e os sentidos produzidos por elas na atualidade. A instância escolar representa um elemento central para a análise das ações infantis, pois a escola é um dos espaços construídos para a infância, no qual as crianças aprendem a se orientar e a entender as regras e os valores da sociedade da qual participam. Porém, na interação com seus pares, as crianças constituem a escola como seu espaço sociocultural, no qual atuam, manifestam-se e provocam modificações. Dessa forma, as atuações infantis produzem outros sentidos e valores. Será, portanto, realizada uma análise reflexiva dos sentidos infantis produzidos, reproduzidos e difundidos pelas e entre as crianças no espaço escolar.

Abstract

The discussion proposed in this text does not treat ways to socialize children, but ways children socialize, interact in the school space and how they change it. It's a study that has been realized from the observation of a particular group of children, ranging from three to five years old, with the objective of comprehending how their actions and speech have been articulated with the school instance. The purpose of this study is to make explicit, through infant practice, the need of a pertinent dialog between contemporary socialization theories and the childhood studies that treat the agency of children in social spaces, specifically in the early childhood education. It's a proposal grounded on three integrated pillars: the school instance, the agency of children and the meanings produced by them nowadays. The school instance represents a central element for the analysis of children's actions because the school is one of the spaces built for the childhood, where children learn to orient themselves and to understand the rules and values of the society in which they belong. However, in the interaction with their peers, children constitute the school as their sociocultural space where they act, manifest themselves and provoke modifications. This way, childhood acting produces other meanings and values. Therefore, it will be realized a reflexive analysis of the infant meanings produced, reproduced and propagated by and among children in the school space.

Palavras-chave: crianças, infância, escola de educação infantil e socialização

Keywords: children, childhood, early childhood education, socialization

1. Nota introdutóriaⁱ

É fato que os processos de socialização têm uma dimensão significativa na vida coletiva e, em especial, na vida das crianças. Também é fato que as crianças são ativas e atuantes em seus espaços e tempos sociais. Dessa forma, pretende-se, com este texto, articular essas duas questões, o conceito de socialização e a noção de que as crianças são atores sociais.

Serão consideradas as perspectivas do campo da sociologia da infância e dos novos processos de socialização. A partir da análise dessas teorias, será possível compreender as ações de um grupo de crianças pequenas relacionadas às práticas das instâncias de socialização – escola, mídia, família e grupo de pares.

2. Itinerário da pesquisa com as crianças

O estudo em questão tem como propósito refletir sobre a socialização de crianças que são atuantes, ou seja, é uma reflexão acerca da forma como elas se socializam, interagem no espaço escolar e como o modificam.

Para compreender as relações e interações ocorridas entre as crianças durante suas conversas, brincadeiras e interações foi necessário observar a rotina delas. O espaço escolhido para essa investigação foi a escola de educação infantil, pois tanto a pré-escola como a creche são reconhecidas socialmente como sendo espaços próprios para o exercício da infância (Abramowicz, 2003). Dessa forma, a análise envolveu a tríade crianças, instituição e circunstâncias. Essa tríade auxiliou a entender as interações ocorridas entre as crianças nesse espaço institucional, suas formas de atuação no grupo e os sentidos construídos nas interações entre elas e delas com os adultos – sem, no entanto, deixar de considerar a presença das demais instâncias socializadoras da mídia e família.

Dessa forma, a tese norteadora dessa pesquisa sustentou-se em um diálogo entre o racional e o real (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1986). Essa perspectiva teórico-metodológica possibilitou a compreensão dos sentidos e das interações infantis ocorridas no espaço escolar. De um lado, o referencial teórico utilizado pautou-se nos campos da educação e da sociologia, com atenção especial à sociologia da infância. De outro lado, foi adotado um referencial metodológico a partir de uma perspectiva qualitativa reflexiva e interpretativa. Em síntese, essa é uma pesquisa qualitativa, para a qual foi empregada uma abordagem etnográfica partindo da análise de um caso específico em um espaço instituído.

A investigação na pré-escola foi realizada no período de fevereiro a novembro de 2009, regularmente durante quatro dias da semana escolar. A Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI – estava situada na zona urbana e em um bairro central da cidade de Campinas, no Estado de São Paulo. O grupo de crianças era composto, em médiaⁱⁱ, por 25 meninas e meninosⁱⁱⁱ, com idades entre três e quatro anos e onze meses, mais uma professora fixa e outras suplente e adjunta^{iv}. As atividades do grupo pesquisado começavam a partir das oito horas e encerravam ao meio-dia. Durante esse período, foram observadas as atividades, as brincadeiras, os jogos e as conversas desse grupo e a particularidade dessa observação foi a participação, a qual ocorreu somente após o convite das crianças.

O período de tempo de um ano escolar foi essencial para adaptação, interação, aceitação, confiança e segurança entre todos os envolvidos – crianças, professoras, pais e pesquisadora. Ademais, essa participação na rotina do grupo ajudou na aproximação e criou laços de respeito e consideração. Trata-se, portanto, de uma relação que não foi impessoal, onipresente ou onisciente, mas um momento privilegiado em uma longa série de trocas (Bourdieu, 1997; Oliveira, 2000).

Como na investigação com as crianças suas manifestações e falas não foram de fácil compreensão, quando necessário, foram realizadas entrevistas abertas – ainda que curtas e simples – com a intenção de esclarecer suas práticas, falas, atitudes e expressões. Ademais, esse estudo trata de socializações, interações e relações sociais entre indivíduos; ao final do ano letivo, portanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a professora do grupo e com os pais que aceitaram participar da pesquisa^v.

A escolha desse itinerário de investigação auxiliou a compreender as ações e expressões desse grupo de crianças e seus processos de socialização.

3. Da socialização aos processos socializadores

Émile Durkheim, com maestria, formula o conceito de socialização ao estudar a “natureza” da educação. Segundo o autor,

A influência das coisas sobre os homens é diversa, já pelos processos, já pelos resultados, daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos membros de uma mesma geração, uns sobre os outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e os adolescentes. É unicamente esta última que aqui nos interessa e, por consequência, é para ela que convém reservar o nome de *educação* (Durkheim, 1955, p. 25 – grifo do autor).

Para o teórico, em todo grupo social ocorre o fenômeno da educação. Portanto, educação é socialização, a qual tem como objetivo integrar o indivíduo em uma determinada sociedade civilizadamente organizada.

Enquanto tradição intelectual, a teoria de Durkheim é importante e oferece contributos para compreender a sociedade contemporânea. É uma teoria que tem como foco principal a educação enquanto aparato fundamental para a manutenção e (re)organização do social. O teórico analisa a natureza e a função da educação considerando o modo como cada sociedade, em determinados momentos, organiza seu sistema educativo. Essa concepção tem um cunho sociopolítico, pois são revelados pensamentos e interesses organizados coletivamente, os quais demonstram que esse conceito tem uma função eminentemente social (Durkheim, 1955).

Se Durkheim trata da socialização como educação, Georg Simmel (2003) parte do princípio de que não há socialização, mas socializações, visto que os indivíduos interagem entre si. O fato de as pessoas olharem-se, perceberem-se, terem receios, simpatias ou inimizades umas com as outras, de serem generosas e terem cuidado de si pensando em agradar os outros, tudo isso é efeito das interações que mantêm a resistência e elasticidade, a multiplicidade e uniformidade da vida social – tão claramente perceptível e ao mesmo tempo tão enigmática (Id.).

A organização da vida cotidiana é composta de reciprocidades de ações, as quais podem ser compreendidas como socializações. Nesse caso, a sociedade seria o nome dado ao entorno de indivíduos que se unem por meio de relações recíprocas e que formam unidades interatuantes. Essas interações surgiriam de determinados impulsos ou em função de determinados fins sociais; em uma correlação de circunstância, os indivíduos exerceriam efeitos sobre os outros, mas também receberiam esses efeitos (Simmel, 2003). Assim sendo, pode-se inferir que se os indivíduos são socializados, eles também socializam.

As teorias da socialização, da mesma forma que permitem abranger todos os indivíduos, também consideram que a sociedade é constituída por incontáveis processos sociais que conectam a todos. No caso aqui estudado, as crianças são parte dessa estrutura e se relacionam com outros indivíduos e instituições. Foi possível observar na escola de educação infantil que as interações e as experiências das crianças foram múltiplas e variadas, assim como foram variados os sentidos produzidos por elas a partir de diferentes contextos socializadores – escola, família, mídia, grupos de pares e igreja.

Portanto, o modo de atuação e as experiências infantis são parte de uma teia de interdependências. Nesse sentido, a socialização deixa de ser um tema relacionado apenas às crianças e passa a abranger as práticas culturais de uma sociedade. Isso é assim entendido porque as interações entre crianças, jovens, adultos e velhos envolvem o aprender e o ensinar; são ações coligadas e constitutivas da relação entre as pessoas. Todavia, é necessário assinalar que os processos de socialização envolvem tensões.

Para François Dubet e Danilo Martuccelli (1997), isso acontece porque existe um duplo movimento, de uma sociedade que se dota de atores capazes de assegurar a sua integração e de indivíduos suscetíveis de produzir uma ação autônoma. A tensão ocorrida a partir desse duplo movimento mobiliza de uma só vez as representações de ator e de sistema social (Id.). Diante desses argumentos, seria ingênuo desconsiderar a importância dos processos de socialização na vida das crianças, pois haveria o risco de conceber as experiências e ações infantis como algo flutuante, sem relação com o sistema social. Portanto, se é verdade que as formas de socialização são coercitivas e integrativas, também é verdade que elas são multidimensionais e interativas, ocorrendo em razão da participação das crianças.

Maria da Graça Setton (2009, 2011), ao analisar diferentes teóricos, avalia o conceito de socialização ora como processo, ora como fenômeno. Nessa apreciação, ela destaca que os sociólogos contemporâneos superaram as teorias clássicas ao dar o mesmo valor ao individual, ao coletivo, às experiências, à pluralidade e às ações dos indivíduos (Setton, 2009).

O problema, por conseguinte, não é propriamente o conceito, mas o fato de que ainda hoje a sociologia atribui pouca importância às crianças e à infância, pois, em geral, as análises consideram o indivíduo adulto ou o indivíduo que virá a ser.

Por certo que as crianças se socializam, isto é, elas se fazem, desfazem e refazem a partir das relações e interações sociais (Vincent, 2004 apud Setton, 2009^{vi}). A complexidade das socializações dá-se porque envolvem práticas intencionais, conscientes e sistemáticas, mas também porque agregam uma série de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes. Essas ações são “[...] adquiridas de maneira homeopática, na família, na escola, na religião, no trabalho ou nos grupos de amigos, quer se queira ou não, acabam participando na construção dos seres e das realidades sociais” (Setton, 2009, p. 17).

Nesse sentido, as interações sociais são fundamentais, pois revelam que as relações e as ações não ocorrem apenas de modo sucessivo, organizado e determinado. As crianças, assim como os demais indivíduos, fazem suas escolhas a partir de uma diversidade de opções e conforme seus interesses, as regras, os demais indivíduos, o contexto e as circunstâncias sociais; portanto, essas relações permitem identidades, alteridades e pluralidades. Além disso, as relações de poder e autoridade interferem nesses processos causando conflitos, tensões, integrações e adaptações.

É problemático fazer uma separação entre indivíduos socializados e em processo de socialização, pois “Socializados e socializadores, no espaço de luta simbólica da socialização, têm poderes” (Setton, 2009, p. 38). Há, certamente, uma dinâmica social que envolve simultaneamente todos os indivíduos com a tarefa de manter o contrato e o funcionamento da realidade social. Além disso, as interações entre as crianças, os jovens, os adultos e os velhos permitem-lhes a criação, recriação, repetição, contradição e exposição de pensamentos, modos de ser, de agir e de pensar. Tudo isso torna a socialização um constante fluir e pulsar que conecta todos os indivíduos (Simmel, 2003); permite formas de socialização ininterruptas, múltiplas e, sobretudo, extremamente complicadas.

Desse modo, afirmar que somente as crianças são objetos de socialização equivale a negar uma estrutura social organizada por todos que atuam e interagem. De outra parte, se for aceita a premissa de que somente os adultos socializam as crianças, recusa-se a ideia de que as crianças participam da estrutura social e aceita-se o preceito de que elas são realmente seres em devir, sem conhecimento e sem atuação.

Esse interesse sociológico pelas crianças é resultado dos estudos desenvolvidos especificamente pela sociologia da infância, que reconhece as crianças como seres ativos, completos e com direitos próprios. Porém, a posição da infância ainda continua atrelada às instâncias socializadoras – família e escola –, e essa posição gera tensões, pois os direitos políticos e sociais das crianças são considerados a partir dessas instâncias. Trata-se de um problema entre gerações que pode ser interpretado como a relação entre o estabelecido e o *outsider*.

[...] os grupos estabelecidos vêem seu poder superior como um sinal de valor humano mais elevado, os grupos outsiders, quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam afetivamente sua inferioridade de *poder* como um sinal de inferioridade *humana* (Elias, Scotson, 2000, p. 28 – grifos dos autores).

Ou, para complementar a ideia dos autores, os grupos *outsiders* vivenciam sua inferioridade como algo natural.

A crítica feita por diferentes autores da sociologia da infância é direcionada ao próprio campo da sociologia, uma vez que seus teóricos não se ocuparam das crianças e da categoria infância, mas das formas da sua socialização e do seu desenvolvimento. Portanto, os interesses estiveram voltados para outros aspectos sociais que não trataram das crianças contemporâneas.

Jens Qvortrup (1990) afirma que em qualquer sociedade é necessário preparar as crianças para a vida adulta e protegê-las dos perigos. Porém, a socialização e o desenvolvimento delas não podem ser os únicos temas desenvolvidos nas pesquisas sociológicas sobre a infância (Qvortrup, 1993). É necessário ir além e compreender a socialização como formação humana, atrelada às interações entre indivíduos.

Em 1979, Egle Becchi questionou o fato de se pensar que a socialização incide unicamente sobre as crianças e de se considerar o adulto como o socializador. Segundo a autora, o problema estaria na interpretação da infância como uma fase da vida considerada frágil e dependente.

Para essa autora, a socialização seria tanto a capacidade de estar e agir com os outros, quanto o conjunto de técnicas educativas mais ou menos específicas que estimulam e orientam as formas de conduta intersubjetivas mais produtivas e estáveis. Nesse sentido, o socializado é o indivíduo que aprendeu ou está aprendendo os princípios morais que regem as regras do jogo coletivo e da convivência social – seja no espaço doméstico, nos grupos de pares, na escola, no trabalho e/ou com os colegas. Trata-se, portanto, de um indivíduo que investe e interage em diversas funções que a *pluriparticipação* no coletivo exige (Id.). Conquanto a socialização tenha sido determinada para a infância, as pesquisas empíricas mostram que é através das crianças “[...] que o processo de socialização perde aquele absolutismo, aquela *a-historicidade* monótona e abstrata [...]” (Becchi, 1979, p. 42). Nesse caso, vale repetir que a socialização incide sobre todos os indivíduos.

4. Entre ações infantis e socializações escolares

Na atualidade, a escola de educação infantil expressa as mudanças ocorridas na estrutura das relações humanas, na qual a posição e a função das crianças adquiriram outro sentido e valor a partir de uma outra configuração da sociedade. Essa outra configuração produziu a escola de educação infantil como uma estrutura organizada para a infância e com uma função social; portanto, essa institucionalização é resultado das práticas humanas. O estudo feito por Jens Qvortrup (2009, 2001) corrobora o argumento de que a escola se tornou o ofício das crianças no momento em que elas foram retiradas da vida pública e a sociedade passou a investir na preparação da infância para o futuro. A natureza do ofício da infância e das crianças foi modificada, e a esse fato devem ser acrescentados outros, como a individualização, as mudanças nos sentimentos e o aumento das funções sociais dessa geração e desses indivíduos.

As interdependências entre as pessoas produziram essa estrutura e as transformações estruturais, as quais estiveram circunscritas a uma ordem especificamente social (Elias, 1994). Se hoje as crianças despontam como indivíduos atuantes e essenciais para a sociedade, isso expressa as mudanças nas condições históricas e culturais conquistadas a partir de uma nova sensibilidade entre os indivíduos. Portanto, são mudanças sustentadas por um pensamento científico-racional, as quais interferem na relação entre gerações.

Com a instauração de um campo científico acerca da infância, foram criados métodos e preceitos para atingir os objetivos almejados pela sociedade, fundamentados na educação e no cuidado das crianças. Nesse processo de construção científica, hoje já se reconhece que a socialização somente ocorre com a participação e a atuação das crianças.

Sendo assim, a creche e a pré-escola tornaram-se lugares privilegiados para o desenvolvimento de um trabalho que coloca as relações entre as crianças e entre elas e os adultos no centro das aprendizagens (Klein, 2011). Configura-se, assim, um ambiente educativo multidimensional, com práticas que têm muitas referências e que são aprendidas e compreendidas pelas crianças através das interações e relações sociais.

Essa questão foi sustentada pela professora do grupo pesquisado, quando lhe foi perguntado o que as crianças aprendem na pré-escola: – *A questão da socialização mesmo. O respeito com o outro, o ajudar e o cuidar do outro. E você não vê isso no (ensino) fundamental. Até pela própria dinâmica de trabalho, é impossível. Então eu acho que a pré-escola é rica pela interação, contato, mas, dependendo da prática e das pessoas, eu acho que fica muito (parecido) com o ensino fundamental* (Entrevista – 14/11/2009).

A professora não exclui o conjunto de normas e regras pedagógicas, morais e afetivas que fazem parte dessa estrutura. Esses princípios são empregados e reproduzidos pelas crianças e pelos adultos, pois eles

orientam as relações humanas. No caso pesquisado, a atuação das crianças e da professora foi determinada pelo contexto, pela situação e pela posição ocupada nessa instituição.

Portanto, quando se pergunta o que virá depois da socialização, a resposta será a socialização. Certamente, de outro tipo, talvez com processos mais ou menos complexos e plurais, mas ainda será socialização, pois ela é o nexo comum entre sociedade e indivíduo, é aquilo que os conecta de modos variados e interativos. Por isso afirmou-se anteriormente – de acordo com Vincent (2004) – que na atualidade ocorre o socializar-se, visto que a socialização é ação, e a ação parte do indivíduo e reflete-se nele próprio. A passagem a seguir tem o propósito de ilustrar essa afirmação:

Já se passaram três semanas desde o início das atividades e embora as crianças se encontrem diariamente, quando se reúnem em um grande grupo é a pedido da professora, choram porque não querem ficar na escola e procuram primeiro pelos brinquedos antes de interagir com quem participa da brincadeira (Análises de campo – 03/2009).

Nas primeiras semanas de atividades as crianças falavam pouco, demonstravam timidez e pouco interagiam entre si. Já a professora as recebia com palavras afetuosas e abraços, atendia a todos com atenção, dava colo para aqueles que chegavam chorando e propunha brincadeiras. Quando ocorriam as disputas, ela auxiliava as crianças com sugestões ou dicas (Análises do campo – 26/02/2009).

Com a convivência diária, as relações inverteram-se e as crianças passaram a agradar a professora. Contudo, ela era menos atenciosa em comparação ao início do ano, e, com algumas crianças, chegava a demonstrar certa rispidez no tratamento, principalmente quando ocorriam conflitos. Talvez isso possa ter ocorrido por três motivos. Sentindo-se parte de um grupo, as crianças passaram a questionar e a transgredir mais as regras determinadas pela professora. Ademais, as crianças sofreram as consequências dos desentendimentos ocorridos entre a professora e suas famílias. Por fim, a professora incentivava a autonomia das crianças, mas dentro de certos limites determinados por ela (Análises de campo – 08/2009).

A socialização na pré-escola sustenta-se a partir de um envolvimento e investimento afetivo e normativo, e ambos são empregados de forma moderada e ponderada (Bourdieu, 2001; Baraldi, 2001). A afetividade cria elos entre os indivíduos e estabelece relações de confiança; então os indivíduos, sendo valorizados, mostram-se abertos para novas aprendizagens. Por sua vez, a normatividade tem o objetivo de adequar os indivíduos às regras sociais, reduzindo as expressões individuais e conferindo valor ao coletivo (Ibid.). Esses dois valores são importantes, pois indicam a correlação entre a estrutura – que tem como propósito o desenvolvimento do processo educativo – e as ações das crianças, as quais produzem, reproduzem, difundem ou transgridem as normas e práticas sociais desse espaço. Em ambos os casos, são ações coercitivas exercidas mutuamente devido à relação de interdependência (Elias, 2008).

Além disso, a pré-escola faz parte de uma estrutura que abrange outras instituições socializadoras, como a mídia e a família. No caso pesquisado, a professora beneficiou-se dessas instâncias, pois, por um lado, a família, que já atuava afetiva e normativamente na vida de seus filhos e de suas filhas, contribuiu para o intercâmbio relacional entre as crianças e a professora, enquanto que, por outro lado, a mídia foi usada pela professora para aproximar-se do universo infantil. O mesmo pode-se dizer do grupo de crianças, o qual constantemente fez referências à mídia e à família em suas relações mútuas. Portanto, a configuração crianças, família, mídia e escola foi igualmente variável e permanente.

As variações ocorreram a partir das mudanças no equilíbrio das relações de forças exercidas entre as crianças e entre elas e os adultos. Um dos casos mais representativos dessa relação foi um dos meninos do grupo, menor em idade e tamanho. Essa criança questionou, transgrediu e usou as regras da escola conforme seus interesses e a situação, o que gerou modificações no grupo.

Um grupo de meninos brincava com carinhos em miniaturas e massinha. O Breno chegou à mesa e pediu para participar, mas o Aquio não permitiu. O Breno então pegou uma das peças e o Aquio reclamou: – Breno, devolve minha peça! Eu estava brincando com ela. Ela é minha!

O Aquio reclamava usando um tom de voz alto para chamar a atenção da professora. Porém, ambos perceberam que ela não lhes dava atenção. O Aquio então passou a gritar, enquanto o Breno falou baixinho: – Você tá parecendo um bebezinho. Você quer ir pra sala dos bebês? Já dou a tampinha.

O Aquio ficou constrangido, disse que não queria ir para a “sala dos bebês” – a creche – e desistiu da peça e da brincadeira (Caderno de campo – 31/08/2009).

A participação familiar foi outra questão observada e considerada no contexto da educação infantil. Muitas das solicitações e reclamações que a professora fazia aos pais eram desnecessárias, pois as crianças atendiam aos pedidos dela logo após os acontecimentos. Ao falar com os pais, a professora pretendeu uma aliança entre escola e família, mas excluiu as crianças. Ela também buscou a autoridade dos pais para dar conta das atitudes dos filhos. Além disso, abriu mão de estabelecer um canal de comunicação mais próximo com as crianças e indicou que elas não são capazes de perceber o problema em questão. Com essa atitude, a professora revelou que, mesmo em um espaço próprio para a infância, a escola ainda não dá liberdade e tampouco reconhece as crianças como agentes ativos.

A dificuldade de comunicação entre crianças e adultos deriva da função e posição social ocupada na estrutura geracional, pois nessa disposição cultiva-se a ideia de que elas são as aprendizes e eles os experientes formadores. Nos embates ocorridos no cotidiano, os adultos usaram expressões moralizadoras e normativas, como, por exemplo, “tem que me pedir primeiro”, “já mandei”, “estou mandando”, “eu já falei”, “não disse?”, “eu sei!”, “não quero saber” e “onde já se viu”. Em certas situações, essas expressões constrangeram as crianças, mas em outras elas próprias as empregaram com a intenção de conseguir algo no grupo.

Se nas interações entre as crianças houve o conflito direto, com os adultos elas agiram de modo indireto, procurando conquistar o que queriam, impondo-se por meios menos contundentes ou, algumas vezes, desistindo diante das dificuldades.

Brincavam com os blocos de madeira a Quitéria, o Aquio e o Caio. Então o Aquio foi até a sua mochila e pegou um carrinho em miniatura. Quando retornou à mesa, mostrou o brinquedo e afirmou: – Hoje é o dia do brinquedo.

Contudo não era verdade, pois o dia do brinquedo era às sextas-feiras e estávamos na terça-feira. A Quitéria percebeu o engano e disse: – Não sei, não. Eu vou perguntar para a tia se pode brincar.

Os meninos viram-na falando com a professora, mas não escutaram o que ela disse. Em seguida, ela voltou e disse de modo contente: – A tia deixou!

Aquio: – Ufa! Ainda bem. Achei que não podia.

As crianças continuaram a brincadeira. De modo discreto perguntei à professora o que a Quitéria havia perguntado. A professora disse que ela comentou que a atividade artística que estavam fazendo com outras crianças era bonita (Caderno de campo – 28/10/2009).

As relações estiveram marcadas pelas diferenças entre gerações e a tensão ocorreu quando as crianças questionaram a ordem social. Para Karl Mannheim (1979), o embate acontece entre aquilo que é considerado naturalizado – em geral, pelos adultos – e o que é desafiador ou diverso – praticado pelas gerações mais novas. Some-se a essa análise o fato de que a professora incentivava a autonomia das crianças, mas a partir de uma ordem esperada. Segundo essa ordem, as crianças deveriam resolver os problemas através da conversa, deveriam mostrar motivação pelas propostas pedagógicas, obediência às regras escolares e cordialidade com todos da instituição. Assim, “As transgressões são aceitáveis dentro de limites estreitos além dos quais se abrem as vias da anormalidade” (Mollo-Bouvier, 2005, p. 393). E para conter o impulso desafiador das crianças nos momentos de tensão, as professoras – titular, adjunta e suplente – reproduziram, quando não amplificaram, as faltas infantis na comparação com o conhecimento adulto.

A professora titular tinha faltado e quem assumiu o grupo foi a professora adjunta. Após o parque, as crianças retomaram suas atividades. Quase próximo ao horário de ir embora, a professora pediu que as

crianças organizassem a sala pois, desse modo, sobraria tempo para que ela contasse uma história. As crianças atenderam ao pedido dela, mas não fizeram com rapidez e tampouco de modo ordenado. Enquanto juntavam as peças, elas conversavam, faziam gracejos e algumas bagunças. A professora ficou irritada, começou a juntar os brinquedos e a reclamar da falta de organização delas. Depois de tudo guardado, todos sentaram-se no centro da sala e ela disse: – Parece que vocês não têm educação?! Ó, vou contar a história das letras e vocês já não souberam me falar das letras quando eu perguntei na televisão^{vii} (Caderno de campo – 18/11/2009 – meus grifos).

Foi possível observar que as ações das crianças estiveram atreladas à estrutura da escola. Além de as crianças compreenderem as diferenças que existem entre cada geração, elas também reconheceram as posições ocupadas por determinadas pessoas na instituição. As crianças sabiam da posição de autoridade da professora no grupo, mas também sabiam que a diretora e a coordenadora tinham autoridade na instituição. Por sua vez, as crianças foram mais questionadoras e transgressoras na relação com as professoras suplente e adjunta. Por exemplo, quando uma dessas professoras assumia o grupo, as crianças pegavam brinquedos proibidos – os quais eram do grupo vespertino –, brincavam de lutas e corriam pela sala, sendo que esses comportamentos já haviam sido proibidos pela professora titular. Essas professoras reagiam com ameaças, dizendo às crianças que não iriam ao parque ou não brincariam mais e, em momentos de muito alvoroço, colocavam filmes em DVDs para tentar acalmar o grupo.

Em linhas gerais, as relações entre crianças e adultos no espaço escolar estiveram fundamentadas na socialização e no desenvolvimento das crianças, enquanto que as relações entre as crianças permitiram interações e o desenvolvimento da sua cultura. Foi, portanto, um constante jogo de forças, no qual as crianças aprenderam sobre as regras e normas sociais, aceitaram-nas no cotidiano escolar e usaram-nas em seus grupos de pares conforme a situação. Contudo, as crianças também negaram essas regras, questionaram-nas e negociaram conforme a circunstância e sua posição nesse espaço. Entre as crianças e entre elas e os adultos, os acordos foram igualmente instáveis e constantes. Em alguns casos, a professora ordenou e as crianças acataram, mas, em outros, elas não apenas transgrediram as determinações impostas pela professora como também a fizeram reconsiderar suas ações. Isso não significa minimizar a força coercitiva que a categoria da geração dos adultos exerce sobre a infância, mas nesse jogo de forças ficou claro que, dada a interdependência entre os indivíduos, os conflitos são próprios da instância escolar. Entre os indivíduos houve um constante jogo de forças a partir das ações deles, as quais eram latentes e manifestas, de resistência e aceitação. Nesse jogo, ocorreram modificações sutis entre as gerações, o que fez com que essas relações fossem mais equilibradas e cordiais.

Essas articulações ocorridas na pré-escola produziram relações de alteridade e identidade (Baraldi, 2008; Goodwin, 2004). A identidade foi percebida nas interações e disposições sociais adquiridas e compartilhadas na cultura da qual as crianças fazem parte. A alteridade revelou-se quando, no jogo ou na brincadeira, as crianças ocuparam uma posição de oposição à cultura dos adultos, o que lhes possibilitou a reprodução, construção, apropriação e difusão dos recursos disponíveis culturalmente (Evaldsson, Corsaro, 1998; Frønes, 1995). Tanto a alteridade quanto a identidade permitiram que as crianças aceitassem ou se opusessem a aspectos determinados socialmente. Trata-se de duas relações simultâneas e interpostas, isto é, as crianças participaram da escola que já tinha uma cultura estruturada e, ali, elas viveram e aprenderam a construir a sua própria cultura na relação com seus pares e com os adultos.

Para concluir, é possível afirmar que, nesse caso pesquisado, as crianças socializaram-se, pois de modo criativo cada uma produziu e reorganizou com seus pares as regras e normas relativas à escola e às relações de força com suas professoras e as demais crianças. As ações das crianças abrangeram o universo infantil e a cultura da qual participavam, sendo motivadas conforme a função e a posição ocupadas em cada situação. Desse modo, as ações das crianças articuladas à instância de socialização escolar mostraram, respectivamente, a condição complexa das relações sociais e a maneira simples empregada pelas crianças para articular essas situações sociais.

Referências Bibliográficas

- Abramowicz, Anete (2003). O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*. Campinas, vol. 14, nº. 03, set./dez., 13-24.
- Baraldi, Claudio (2008). Promoting self-expression in classroom interactions. *Childhood*. SAGE, vol. 15, nº. 02, 239-257.
- _____ (2001). Un bambino piange: L'educazione e la cultura dell'infanzia nella società contemporanea. *Rassegna Italiana di Sociologia*. Bologna: Il Mulino, ano XLII, nº. 03, lug./set., 453-483.
- Becchi, Egle (a cura di) (1979). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____ (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (1986). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: XXI.
- Dubet, François; Martuccelli, Danilo (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*. São Paulo, nº. 40-41, ago., 241-328.
- Durkheim, Émile (1955). *Educação e sociologia*. 4ª ed. São Paulo: Edições Melhoramento.
- Elias, Norbert (2008). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- _____ (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Elias, Norbert; Scotson, John (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Eds.
- Evaldsson, Ann-Carita; Corsaro, William A. (1998). Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. *Childhood*. SAGE, vol. 05, nº. 04, nov., 377-402.
- Frønes, Ivar (1995). *Among peers: on the meaning of peers in the process of socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gomes, Lisandra Ogg (2012). *Particularidades da infância na complexidade social – Um estudo sociológico acerca das configurações infantis*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Goodwin, Marjorie Harness (2004). The relevance of ethnicity, class, and gender in children's peer negotiations. In: Holmes, Janet; Meyerhoff, Miriam. *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Klein, Sylvie Bonifácio (2011). *Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Mannheim, Karl (1979). Funções das gerações novas. In PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. *Educação e Sociedade. Leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Mollo-Bouvier, Suzanne (2005). Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, nº. 91, maio/ago., 391-403.
- Oliveira, Roberto Cardoso (2000). *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15/São Paulo: Unesp.
- Qvortrup, Jens (2009). The development of *childhood*: change and continuity in generation relations. In: Kinney, David A.; Bass, Loretta E. (eds). *Structural, historical and comparative perspectives. Sociological studies of children and youth*. Emerald Group Publishing, vol. 12.

_____ (2001). O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. *In* Castro, Lúcia Rabello de (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora/FAPERJ.

_____ (1993). Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon. *Childhood*, vol. 1, nº. 2, may, 119-124.

_____ (1990). Childhood as a Social Phenomenon: an introduction to a series of national reports. *Eurosocial Report*. Vienna: European Centre, 36, 06-43.

Setton, Maria da Graça Jacintho (2011). Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 37, nº. 04, dez., 711-724.

_____ (2009). *A socialização como fato social total: um ensaio sobre a teoria do habitus*. Livre docência (Faculdade de Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo.

Simmel, Georg (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa Editorial.

ⁱ Este texto é parte da tese defendida em abril de 2012, a qual teve orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton (FE-USP) e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ⁱⁱ No decorrer do ano de 2009, foram constantes as matrículas de novas crianças e a saída de outras. Os principais fatores dessa rotatividade foram as mudanças de endereço ou cidade e a alteração no horário de trabalho dos pais delas.

ⁱⁱⁱ Essa pesquisa foi autorizada pelas famílias das crianças e seus nomes aqui apresentados são fictícios.

^{iv} Na ausência da professora fixa, quem assumia o grupo era a professora suplente ou adjunta.

^v Foram entrevistadas seis famílias. As entrevistas ocorreram com a participação das crianças, nas suas casas, nos dias e horários escolhidos pelas famílias.

^{vi} Vincent, Guy. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon: Press Universitarie de Lyon, 2004.

^{vii} Anteriormente, a professora havia usado a técnica de contar história valendo-se de uma caixa de papelão com o formato de uma televisão.