

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

André Delazari Tristão

**INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A
EDUCAÇÃO DO CORPO NOS MOMENTOS
DO PARQUE EM UMA CRECHE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz.

Florianópolis
2012

André Delazari Tristão

INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A
EDUCAÇÃO DO CORPO NOS MOMENTOS
DO PARQUE EM UMA CRECHE

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 03 de setembro de 2012.

Prof^ª. Rosalba Maria Cardoso Garcia
Coordenadora do PPGE

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa.Dra. Ione Ribeiro Valle
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Jaison José Bassani
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Fábio Machado Pinto (suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tentativa de reconhecer a importância das pessoas e instituições que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização desta etapa acadêmica, ainda que as palavras sejam insuficientes para retribuir tal benfeitoria, por isso, sintam-se também abraçados.

Meus sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, irmãos e a minha inseparável companheira por serem minha família.

Ao meu orientador pela dedicação, orientação e ensinamentos.

A todos os professores que participaram de minha formação, especialmente aos membros da banca examinadora.

Aos amigos queridos que a vida me deu.

Aos meus alunos: crianças e adolescentes.

A todos os contemporâneos de mestrado, núcleo de pesquisa e outras atividades acadêmicas.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, à Direção de Educação Infantil e à Gerência de Formação ligada à Rede Municipal de Ensino, pela disponibilidade.

À creche em que foi realizada a pesquisa, seu corpo docente e demais profissionais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC pela bolsa de mestrado concedida durante quinze meses.

Ao CNPq, pela bolsa concedida durante nove meses vinculada ao projeto “Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II”, sob coordenação do professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz.

RESUMO

A partir de incursão etnográfica em uma instituição de Educação Infantil pertencente à Rede Pública de Ensino de Florianópolis, observamos, descrevemos e analisamos as diversas experiências que constituem para os processos de socialização infantil em um espaço específico: o parque. Balizando-se na Teoria do Processo Civilizador, do sociólogo alemão Norbert Elias, processo este que dependente das relações sociais e que impele ao indivíduo uma série de restrições externas, que se convertem, paulatinamente, no autocontrole da conduta, atentamos para as ambiguidades e conflitos que caracterizam o indivíduo na infância. Apontamos alguns dos mecanismos de que os adultos valem-se com a intenção de civilizar as crianças, passando pela incorporação de técnicas e cuidados com o corpo e pela determinação de critérios e ações que atuam, ora como dispositivos de controle do corpo, ora como potencializadores das brincadeiras infantis. Por outro lado, destacamos o protagonismo dos pequenos na constituição do *self*, focalizando os episódios de resistência à ordem adulta, os momentos que apresentam combinações inovadoras nas atividades lúdicas e nas interações entre os pares. Encontramos intervenções sumárias voltadas à preservação do organismo que nos suscitam indagações e incertezas quando despontam como fator que limita e precariza a ampliação do repertório de experiências corporais das crianças no âmbito do processo civilizatório. O presente estudo reconhece parte das contradições, ambiguidades, complexidades e violências que delineiam a educação do corpo no período da infância, mantendo a tensão entre um modelo de socialização mais vertical, da criança socializada pela ação dos outros, e um modelo mais horizontal, quando a criança co-participa de sua socialização, alcançando o estatuto de ser ativo nestes processos, procurando propor novos caminhos nas investigações que se ocupem da socialização infantil.

Palavras-chave: Socialização infantil. Processo civilizador. Educação do corpo e infância. Parques Infantis.

ABSTRACT

From an ethnographic incursion into a kindergarten public institution in Florianópolis, were observed, described and analyzed the various experiences that constitute the processes of child socialization in a specific space: the playground. Underlain on the theory of Civilizing Process by the German sociologist Norbert Elias, a process dependent on social relations that impels the individual to a series of external constraints that become, gradually, in self-control of behavior, we look at the ambiguities and conflicts that characterize it in childhood. We point out some of the mechanisms that adults avail themselves with the intention of civilizing children, through the incorporation of techniques and body cares, and determination of criteria and actions that act either as control devices in the body, sometimes as potentiators of children's games. On the other hand, we highlight the children's role on the *self* constitution, focusing on episodes of resistance to the adult order, the moments that present innovative combinations in ludic activities and interactions among peers. We find summary interventions aimed at the organism preservation, causing inquiries and uncertainties when emerge as a factor that limits and undermines the expansion of the repertoire of body experiences of children under the civilizing process. The study recognizes part of the contradictions, ambiguities, complexities and violence that delineates the education of body during childhood, keeping the tension between a more vertical model of socialization, the one where children are socialized by the action of others, and a more horizontal model, when the child co-participates in his/her own socialization, achieving the status of being active in these processes, proposing new ways in investigations concerned with the socialization of children.

Keywords: Childhood socialization. Civilizing process. Education of body and childhood. Playground.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 SOBRE A ORIENTAÇÃO SOCIOLÓGICA E OS CAMINHOS DA PESQUISA	19
2.1 SOCIOLOGIA FIGURACIONAL.....	19
2.2 PROFESSOR OU PESQUISADOR: OS DESCAMINHOS E AS CENAS DO COTIDIANO.....	21
2.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS E A ANÁLISE DOS DADOS	25
3 O CAMPO PESQUISADO.....	27
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA RMEF	27
3.2 O BAIRRO	29
3.3 A CRECHE	30
3.4 OS PROFISSIONAIS.....	32
4 A TEORIA DO PROCESSO CIVILIZADOR DE NORBERT ELIAS	33
4.1 DO CONTROLE SOCIAL AO AUTOCONTROLE: PSICOLOGIZAÇÃO E RACIONALIZAÇÃO DA CONDUTA.....	33
4.2 OS SENTIMENTOS DE VERGONHA E REPUGNÂNCIA COMO AGÊNCIAS CIVILIZADORAS	36
4.3 OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO: A BALANÇA NÓS-EU NA RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE	38
4.4 SINGULARIDADE E PLURALIDADE: SOBRE AS FUNÇÕES DO ORGANISMO HUMANO	42
4.5 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E DO CORPO NA ÓTICA ELISIANA	44

5 O PARQUE	51
5.1 O PARQUE CIVILIZADOR.....	55
5.1.1 Os cuidados com o corpo.....	55
5.1.2 As técnicas corporais	62
5.1.3 O medo da dor: incorporando o processo civilizador	66
5.2 O PARQUE INFANTIL: UM LUGAR QUE (IM)POSSIBILITA A AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO NOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	70
5.2.1 A lógica <i>adultocêntrica</i>	71
5.2.2 A disponibilidade corporal das professoras	78
6 AS CRIANÇAS	85
6.1 SOBRE SER CRIANÇA: A CONSTITUIÇÃO DO <i>SELF</i> E A IDÉIA DE REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA.....	85
6.1.1 As inovações e representações do “eu” infantil..	89
6.1.2 A resistência infantil	96
6.1.3 As relações entre pares.....	99
6.2 A INDÚSTRIA CULTURAL NA VIDA INFANTIL	105
6.2.1 Na creche	109
6.2.2 Na família	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	131

1 INTRODUÇÃO

Na cultura ocidental os temas da infância e do corpo têm alcançado cada vez mais interesse. É notável como a infância tem constituído um nicho mercadológico em ebulição, sendo as crianças entronizadas na condição de consumidoras. Não apenas novos produtos e lugares são destinados a elas, mas também profissões surgiram com o ascendente cuidado com a geração infantil. Os espaços de socialização ampliaram-se, a infância no mundo moderno passa a ter especificidades, necessidades próprias (BERTO; NETO; SCHNEIDER, 2009; KRAMER, 2006; SIROTA, 2001; GHIRALDELLI Jr., 1997).

O sentimento atual em relação à infância tem se caracterizado pela crescente proteção, educação e valorização da experiência infantil. O binômio “cuidar e educar” e a necessidade de tratá-los indissociavelmente têm balizado as políticas públicas para a educação infantil em nível nacional e municipal¹ (BRASIL, 2006; 2009; FLORIANÓPOLIS, 2010).

Todo esse contexto que cerca a infância e as produções sobre ela revela um investimento massivo no corpo infantil, tanto no âmbito científico, por meio de diversas perspectivas e áreas do conhecimento, delineando uma agenda de saberes para a intervenção com crianças, como no âmbito da produção industrial, que constrói as necessidades de consumir instrumentos para o corpo em consumo (GHIRADELLI Jr., 1997), sejam eles brinquedos, vestimentas ou videogames. Este investimento contemporâneo tem seus desdobramentos nos ambientes educacionais, onde a infância é também submetida a uma pedagogia do corpo (RICHTER, 2005a).

Nas instituições educacionais, os entrelaçamentos e tensões resultantes da relação entre infância e corpo relatados em pesquisas recentes, mostram-se férteis na compreensão de cada um deles e dos lugares que ocupam. Algumas investigações² que se dedicaram ao mapeamento da produção científica têm nos fornecido informações importantes sobre a educação do corpo na fase infantil, retratando

¹ As referências curriculares para esta modalidade da Educação Básica em Santa Catarina não passam pela esfera estadual pelo fato de todas as creches e NEIs (Núcleos de Educação Infantil), primeira etapa da educação básica, serem responsabilidade dos municípios. Lembramos que as creches atendem em período integral crianças de 0 a 5 anos, enquanto os NEIs o fazem em meio período, destinando-se a crianças de 3 a 5 anos.

² Para citar alguns exemplos: Buss (2007); Pinto (2002); Delgado e Müller (2005).

estratégias, ações, contextos das práticas pedagógicas, narrativas, conceitos de corpo, criança e infância veiculados. No estudo realizado por Buss (2007), a pesquisadora denuncia:

[...] certas intervenções quanto ao corpo das crianças nas creches e pré-escolas: crianças pequenas que não podem sair do berço, do “cadeirão” ou das almofadas onde estão sentadas, devem ficar nas cadeiras durante longos períodos para realizar as atividades ditas pedagógicas, não podem tirar os calçados, não podem tomar água ou só tomar água todos no mesmo horário, não podem correr, devem fazer fila para sair da sala, podem ficar sem recreio ou sem Educação Física. (2007, p. 51).

O trecho acima nos mostra como os corpos infantis tornam-se alvos e instrumentos das ações pedagógicas que se esforçam para transformá-los em civilizados. Não somente os adultos exercem seu poder de coerção, valendo-se de mecanismos diversos, mas as próprias crianças agem sobre os próprios corpos e os de seus pares, controlando-os e atribuindo-lhes significados.

O corpo, em sua condição mais elementar, é uma massa que ocupa lugar no espaço, tem materialidade, é real e concreto, possui potencialidades perceptivas e sensitivas, necessidades alimentares e fisiológicas. Por outro lado, o corpo também corresponde a uma dimensão mais subjetiva da vida humana, está relacionado à cultura e aos símbolos sociais. A dimensão mais próxima à natureza do ser humano, seu corpo "biológico", pode ser designada de *organismo*, para acentuar a distinção que pretendemos com o conceito de corpo e, posteriormente, educação do corpo. De qualquer maneira, o corpo corresponde à sua condição de organismo somada às influências e aprendizagens advindas do meio social e cultural, portanto está sempre na ambiguidade entre a natureza e a cultura.

Definir o conceito de corpo coloca-se como desafio infindável para o pesquisador. A história do corpo é escrita por todas as manifestações e eventos que fizeram parte das diversas civilizações desde suas primeiras gerações existentes: “o corpo existe em seu invólucro imediato como em suas referências representativas: lógicas

‘subjetivas’, também elas variáveis de acordo com a cultura dos grupos e os momentos do tempo” (CORBIN et al, 2008, p. 9).

As heterogêneas visões de mundo e diferenças culturais implicaram investimentos distintos no corpo quando se comparam as civilizações e as religiões, alcançando diferenças no interior de um mesmo registro cultural e social. Representações, técnicas, cuidados e usos do corpo foram sendo modificados com o passar do tempo. O corpo é polissêmico, existem muitas maneiras de conhecer e abordá-lo. O avanço tecnológico e científico, os dogmas religiosos, a urbanização, a moda, enfim, são variados os elementos que sobre o corpo atuam, ora para sexualizá-lo e erotizá-lo, ora para reconstruí-lo e transformá-lo, ou ainda conte-lo e reprimi-lo. Para Oliveira e Vaz:

Esse movimento de glorificação e repulsão ao corpo não é unívoco e nem linear, mas se apresenta como expressão de um pilar central de nossa vida subjetiva e social, qual seja, o domínio de nossa condição de natureza que nos habilita e impede à historicidade. (2004, p. 15).

A pluralidade de significações, sentidos, técnicas e usos do corpo na sociedade contemporânea apresenta-nos um panorama amplo e disperso, a explicação ou conceituação sobre ele é incapaz de explicitar sua totalidade. Pesquisar o corpo significa fazê-lo em uma de suas possibilidades, em nosso caso, nas práticas educacionais da Educação Infantil. Deste contexto resultam indicações sobre as formas de brincar com ele, os significados a ele atribuídos, as interdições e prescrições e a construção de novos significados, informações que configuram uma parcela da educação do corpo na infância.

A iniciativa em desvelar a educação do corpo num espaço específico das creches e NEIs, o **parque**, apresenta peculiaridades que condicionam as experiências corporais promovidas neste ambiente. Nos momentos em que as crianças estão no parque, parece haver uma ruptura com os projetos desenvolvidos em sala e pela unidade educativa, mas a ausência de uma proposta específica para ele não é sinônimo da inexistência de uma pedagogia do corpo. A contumácia de que no parque se brinca "livremente" pode ser questionada pelos mecanismos que inserem diretamente no corpo um conjunto de regras e valores que definem a maneira mais apropriada do quê e como brincar nesse espaço

social. As marcas que se inscrevem nos corpos podem ser reveladas pelas relações sociais que acontecem no parque.

Tendo isso em vista, a pesquisa cujos resultados aqui apresentamos propôs investigar, de um lado, os “mecanismos” que buscam civilizar as crianças no espaço do parque. Em outras palavras, as permissões e restrições, os motivos e justificativas, as condutas docentes, as falas, os gestos, como expressão maior da força com que o processo civilizador atinge as crianças. Por outro lado, tivemos a intenção de buscar material que retratasse a participação ativa das crianças em suas atividades realizadas naquele espaço, principalmente valendo-se das relações entre os pares nas brincadeiras construídas. Quais os significados que as crianças constroem para seus corpos? O que elas podem conhecer com o corpo?

A principal discussão contemporânea que balizou esta pesquisa diz respeito aos processos de socialização infantil, debate que encontra dificuldades em articular a tradição dos estudos sociológicos clássicos aos atuais estudos sobre a infância, especialmente aqueles filiados ao que se tem denominado Sociologia da Infância³. Neste campo, o anunciado rompimento com as teorias sociológicas clássicas, terreno em que os pequenos seriam objetos passivos da socialização adulta, reclama às crianças o papel de atores sociais e produtores de cultura, portanto, sujeitos ativos em seus processos de socialização. Muitos pesquisadores da infância que se filiam a essa corrente avaliam que o conceito durkheimiano de socialização estaria atrelado às concepções reprodutivistas da ordem social, ou seja, à continuidade da inculcação de padrões de conduta moral, normas e regras sociais nas crianças de maneira vertical e passiva. Para os sociólogos da infância, a criança não é somente socializada pela ação do adulto, ela própria socializa-se nas relações que estabelece, inclusive na relação entre pares (CORSARO; EDER, 1990).

A consolidação desse campo e o desenvolvimento de uma teoria sociológica contemporânea que ajude a pensar a infância colidem na

3 Segundo Sirota (2001, p. 9-10), a Sociologia da Infância “deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator.” Destacadamente, os trabalhos relacionados a esta perspectiva sofreram incremento considerável a partir da década de 1990, com organização de congressos, publicações de edições especiais em periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. (MARCHI, 2005; SIROTA, 2001).

desarticulação com conceitos sociológicos clássicos. A emergência da Sociologia da Infância e os conceitos desenvolvidos nesse âmbito estão vinculados à rejeição da teoria durkheimiana como fundamentação dos processos de socialização. Entretanto, o estudo de Grigorowitschs (2008) que buscou retomar o conceito de socialização nas obras de Simmel e Mead, destaca a onipresença do conceito durkheimiano como referência principal. Segundo escreve:

[...] essa recusa da utilização do conceito socialização culminou também na recusa do reconhecimento de diversas outras obras sociológicas clássicas que utilizaram a mesma nomenclatura conceitualmente. Esses trabalhos parecem negar grande parte desse escopo teórico já existente, esquecendo-se de que outros sociólogos clássicos, além de Durkheim, também desenvolveram o conceito socialização em suas obras de maneiras muito diversas das durkheimianas e, a meu ver, plenas de sentido para o desenvolvimento teórico de uma sociologia da infância hoje. (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 3).

Por outro modo, o estudo de Warde (2007, p. 21) destaca a necessidade de “alargamento dos horizontes conceituais” e a “superação de preconceitos que bloqueiam diálogos necessários com as ciências Biológicas e Psicológicas” nos atuais estudos sociais sobre a infância. Os estudos aqui referenciados nos ajudam a esclarecer certa divisão que caracteriza o conceito de socialização, quando por vezes realçam seu caráter sistêmico (quando a criança reproduz e atua passivamente) e, de outro modo, seu caráter da ação (quando a criança produz e atua ativamente). Pretendemos trabalhar com esta tensão em nossa pesquisa: Quais os dados que indicam uma criança ativa e produtiva nos seus processos de socialização? Quais as informações que retratam a internalização da ordem civilizadora? Como o espaço do parque pode nos revelar este processo?

Com esta tensão como pano de fundo do trabalho, buscamos inicialmente os escritos do sociólogo alemão Norbert Elias como orientação teórica para analisar as cenas observadas. Em sua principal obra “O processo civilizador”, publicada em dois volumes, o autor explora algumas das mudanças incidentes sobre o corpo na sociedade de

Corte, destacando o caráter distintivo da emergência de novos utensílios para o corpo e a repressão de expressões corporais consideradas inapropriadas. A potencialidade desta teoria para pensar o corpo e, mais especificamente, a educação do corpo na infância, existe em função da análise processual longínqua de que se vale em seus estudos, quando escreve sobre as cadeias de interdependência que se formam englobando cada vez mais a infância, modificando a estrutura das relações entre as pessoas, na mesma medida que providencia uma mudança na constituição da subjetividade individual, mas principalmente quando desenvolve a discussão referente à relação entre indivíduo e sociedade, e o padrão da balança nós-eu nos processos sociais, alertando para a dependência relacional do ser humano, ao mesmo tempo em que destaca as contribuições exclusivas do “eu” na formação do *self*, da identidade.

No segundo volume do “Processo civilizador”, destinado ao estudo sobre a formação do Estado, o autor revela os dispositivos de contenção corporal que atuam eficazmente em prol da convivência social, o processo pelo qual as explosões violentas repentinas da conduta humana foram aos poucos sendo investidas de significado negativo e se extinguindo da vida social, as paixões e desejos mais animais controlados, o autocontrole lapidado, tendo como principais agentes os sentimentos de medo e vergonha que se produzem no homem civilizado. Esses controles corporais internalizados por meio de um processo de aprendizagem social agem diretamente na modelação da estrutura psicológica do sujeito, modelando também sua sensibilidade em relação aos fatos que o cercam.

A educação dos sentidos que se medra com base nessa estrutura de imposições coletivas por um lado e, as libertações individuais de outro, é aquilo que tentamos distinguir como educação do corpo, ou seja, o conjunto de representações, técnicas, usos e cuidados com o corpo socialmente estandardizados com o qual o indivíduo tem contato, somado às transgressões, às regras burladas e às condutas indesejadas. Todos esses elementos ligados ao corpo foram investigados a partir de uma incursão etnográfica em uma creche municipal na região sul do município de Florianópolis, focalizando nas análises os períodos em que as crianças passam no parque da instituição.

O trabalho inicia com uma apresentação da orientação sociológica, onde tratamos de evidenciar a tradição de pesquisa, conhecida por Sociologia Figuracional, que pauta nossos questionamentos e interesses pela educação na infância. Ainda neste capítulo expomos os caminhos da pesquisa, descrevendo as

especificidades de nossa aproximação com o campo investigado, a coleta e análise das fontes.

Em seguida contextualizamos o campo de pesquisa, partindo de um breve histórico da educação infantil no município, para então situar o bairro em que está inserida a unidade educativa e as características físicas da creche e dos profissionais que trabalham na instituição.

O terceiro capítulo desta dissertação, intitulado de “A teoria do processo civilizador de Norbert Elias”, destina-se à fundamentação teórica do trabalho. Nele esclarecemos os aspectos que julgamos mais importantes da teoria do autor para nossa pesquisa, especialmente o processo pelo qual se instaura um autocontrole refinado da conduta, destacando os sentimentos de vergonha e repugnância como agências civilizadoras. Procuramos também apresentar os escritos de Elias que tratam dos processos de socialização e a relação imbricada entre indivíduo e sociedade. Dando continuidade ao tema da socialização, traremos uma discussão do autor acerca das funções do organismo humano e a dependência relacional da espécie. Finalizamos o capítulo com o que pensamos ser a ótica elisiana da educação da infância e do corpo, com a intenção de aproximar a teoria sociológica de nosso objeto de pesquisa.

Iniciamos as análises no quarto capítulo da dissertação, intitulado de “O parque”. Decidimos trabalhar com esta categoria de análise por pensarmos que ela corresponde e retrata a ordem civilizadora que atua diretamente nos processos de socialização infantil, neste caso, mais ligado à reprodução das preocupações sociais que são internalizadas por mecanismos distintos. O parque que civiliza é demarcado pelos cuidados com o corpo, a aprendizagem de técnicas corporais e a assimilação do sentimento de medo em relação à dor corporal. No mesmo capítulo, desenvolvemos uma discussão, ainda de difícil solução, sobre a primazia da lógica dos adultos nas relações que estabelecem com as crianças, tendo como hipótese que esta ordem precariza e impede a realização de certas brincadeiras infantis, retirando o direito de ampliar suas experiências, especialmente as de movimento. Em contraposição a isto, a disponibilidade corporal das professoras, enquanto conduta pedagógica, parece-nos uma possibilidade singular de diálogo entre as gerações, uma maneira peculiar de interação que relativiza a supremacia do adulto sobre a criança e constrói espaços privilegiados para a participação mais ativa das crianças nas brincadeiras com os adultos.

O capítulo subsequente, “As crianças”, tenta englobar as contribuições exclusivas dos seres humanos de pouca idade em seus

processos socializantes, apontando as inovações, ou melhor, as formas inovadoras das crianças brincarem e representarem a realidade que se apresenta diante delas. Com esta intenção, ensaiamos uma aproximação das produções teóricas de Norbert Elias, Georg H. Mead e Willian Corsaro, pesquisadores de gerações distintas que escrevem sobre os processos de socialização, ou em outra nomenclatura, o processo de constituição do *self*. A breve exposição teórica que inaugura este capítulo é uma tentativa de buscar elementos teóricos férteis na análise dos processos de socialização na infância, sobretudo com a intenção de constituir uma perspectiva que contemple a tensão entre a coação e o protagonismo, a reprodução social e a criação individual, presentes nestes processos. A partir desta perspectiva desenvolvemos a discussão acerca das inovações e representações do “eu” da criança, expondo e analisando cenas referentes a esta manifestação infantil, onde pudemos diagnosticar suas principais características. Corroborando a tese da participação ativa das crianças na constituição de seus *selves*, refletimos sobre a resistência infantil aos conselhos e ordens dos adultos, alguns aspectos desta relação conturbada e as estratégias de controle corporal. Em seguida nos ocupamos das interações entre os pares, abordando elementos que permeiam este tipo peculiar de relação entre crianças, como o tema da violência e da amizade, discutindo especialmente o papel do outro na formação do *self*, a partir do conceito “outro generalizado” elaborado por Georg H. Mead (1972).

Finalizando o capítulo “As crianças”, analisamos a presença da indústria cultural na vida infantil no espaço da creche e no ambiente domiciliar. Nossas análises se inspiraram nas produções de Theodor Adorno sobre a indústria cultural, refletindo sobre a mercadorização da cultura e o processo de formação que se converte em pura adaptação na sociedade regida pelo capital. Os “astros” e “estrelas” da televisão, da música ou dos desenhos estão presentes desde muito cedo na vida das crianças e são as mercadorias em torno das quais os processos de socialização na infância se engendram na sociedade contemporânea, movimento este que iremos verificar na creche e na família.

O texto convida o leitor a perceber aspectos plurais de processos sociais que tornam os indivíduos seres civilizados, com características e inclinações em comum, e seres únicos, com peculiaridades que diferem de todos os demais, tendo como referência as diversas manifestações e relações observadas nos momentos que as crianças brincavam no parque de uma creche, espaço este que também deve ser entendido a partir de sua faceta civilizadora.

2 SOBRE A ORIENTAÇÃO SOCIOLOGICA E OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 SOCIOLOGIA FIGURACIONAL

Sabemos que o ser humano não nasce civilizado, não somos civilizados por natureza, esta condição é adquirida por meio de um longo processo de aprendizagem social nas relações que estabelecemos com as outras pessoas. Se lançarmos um olhar mais longínquo, veremos que o desenvolvimento da humanidade é, na verdade, um amplo e complexo processo de civilização. Para entendê-lo, Norbert Elias mobiliza o conceito de figuração, configurando uma determinada maneira de organização social, mantendo desta forma, o caráter processual da civilização, por exemplo, da tribo para o país, da aldeia para a cidade, da caverna para a casa.

Partimos dos pressupostos de uma ciência social que consiste em analisar a sociedade a partir de seus entrelaçamentos e interdependências, desvelando os mecanismos e as condições para a instauração de um refinado autocontrole, como característica de um processo, chamado por Norbert Elias de civilizador. Sua perspectiva sociológica analisa as sociedades como entidades que estão em permanente mudança, observáveis numa análise de longo prazo, como o próprio autor o fizera ao tratar da “história dos costumes” e da “constituição do estado”.

Por figuração, o autor entende a imagem composta pelos seres humanos e a estrutura social engendrada pelo convívio simultâneo. Todo indivíduo nasce dentro de uma figuração humana específica e ingressa num mundo simbólico correspondente à figuração. Uma pessoa adulta que não teve acesso a esses símbolos sociais e ao conhecimento compartilhado por determinado grupo humano, permanece excluída de todas as figurações humanas.

A sociologia figuracional elisiana permite que analisemos um objeto de estudo contemporâneo a partir desta ótica, qual seja, que o indivíduo e a sociedade não são entidades autônomas e independentes, mas convivem numa dinâmica de dependência mútua. Portanto, “o indivíduo é sempre visto em seu contexto social, como um ser humano em relação com outros, como um indivíduo numa situação social” (ELIAS, 1993, p. 228).

No atual estágio de desenvolvimento da teoria sociológica dos processos, a maneira como interagem e se entrelaçam os diferentes aspectos do desenvolvimento da personalidade de uma pessoa ainda não foi claramente entendida. Os aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos desse desenvolvimento são objeto de disciplinas diferentes, que trabalham independentemente. Assim, os especialistas costumam apresentá-los como existindo em separado. A verdadeira tarefa da pesquisa, contudo, consiste em compreender e explicar como esses aspectos se entrelaçam no processo e em representar simbolicamente seu entrelaçamento num modelo teórico com a ajuda de conceitos comunicáveis. (ELIAS, 1994a, p. 153).

Essa modelagem geral, à qual ao nascer a criança é submetida, não foi planejada e colocada em prática por essa criança, nem pela geração infantil, tampouco por um indivíduo isoladamente, ela é o resultado provisório da evolução histórica da estrutura das relações sociais. Em “O processo civilizador”, Elias nos mostra algumas alterações nestas estruturas e como estas mudanças estão relacionadas com respectivas alterações na estrutura da sociedade e na estrutura da personalidade. Contudo, a geração infantil é indissociável da sociedade e a infância não vive em isolamento, ambas estão interligadas e em transição, não devem ser analisadas como estruturas fixas, mas como aspectos mutáveis interdependentes do mesmo desenvolvimento de longo prazo.

Nesta direção, o objeto de estudo que nos compreende, a infância, é importante de ser analisada no âmbito da sociedade capitalista ocidental, a figura individual (a criança) jamais pode ser concebida senão em relação ao tecido de sua existência social, na teia de relações que estabelece neste tecido social. Por isso, a infância deve ser estudada tendo em mente as suas dependências funcionais, como uma etapa do processo civilizador que se materializa individualmente.

Analisar a infância isolada desse entrelaçamento entre as pessoas de uma sociedade, e mesmo de muitas sociedades, seria o mesmo que analisar a temperatura do oceano prescindindo das correntes marítimas, das variações climáticas, da posição lunar, do crescente descongelamento das geleiras etc. Postulamos que a infância é

inseparável da espécie humana e está sujeita às determinações de sua natureza, que como mostraremos no capítulo teórico “O Processo civilizador”, é composta de funções relacionais.

A partir desta exposição sobre a sociologia figuracional, a presente pesquisa faz um esforço em analisar o objeto de estudo tendo como base uma concepção interdependente de sociedade, isto é, compreender a infância, o corpo e os processos de socialização infantil numa relação de interdependência com a cultura e a geração adulta.

2.2 PROFESSOR OU PESQUISADOR: OS DESCAMINHOS E AS CENAS DO COTIDIANO

A escolha da instituição pesquisada apresenta peculiaridades que desenharam o processo de pesquisa que foi, até certo ponto, para o próprio pesquisador, corpo docente e crianças, confuso. Permito-me algumas palavras a este respeito. Anteriormente à aprovação no mestrado, atuava como professor de Educação Física na Rede Municipal de Florianópolis em caráter temporário, e assim permaneci até o final do primeiro semestre do ano seguinte, quando tive que abrir mão do vínculo empregatício para receber uma bolsa do programa de pós-graduação em Educação na UFSC, em maio de 2011. A instituição em que trabalhei de janeiro a maio de 2011 foi exatamente nosso campo de pesquisa. A relação construída com o coletivo da unidade e com as crianças, a exposição prévia da intenção em realizar a pesquisa e a maneira com que os profissionais responderam à demanda, foram fatores que contribuíram para a escolha da instituição. Desde o começo estávamos atentos aos perigos provenientes desta opção, assumindo o papel de pesquisador num contexto em que recentemente eu era professor.

A transição foi complexa, provocando confusões especialmente para as crianças, com demandas que não podiam ser atendidas. Mesmo havendo outro professor no cargo que recentemente ocupara, as crianças continuavam identificando-me como referência naquele espaço, reconhecendo em mim a autoridade adulta para resolução de algumas questões, assim como também esperavam realizar suas experiências na relação direta comigo. As cenas descritas abaixo refletem como sucedeu

esta indefinição de minha identidade para as crianças dos distintos grupos⁴:

Cena 1 – Israel caminha até onde estou duas vezes para dizer : “eu quero brincar de moto”. (Relatório dia 03/10/11).

Cena 2 – Sentado numa parte de grama no parque grande da creche observo as crianças brincarem. Duas delas, do G3, se aproximam de mim e uma delas pergunta o que estou fazendo. A outra criança, Almir, diz: “depois vai ter brincadeira”. Pergunto: “ah é, onde?”. Almir responde: “lá na minha creche”. Pergunto: “quem é que vai brincar com vocês?”, Almir responde: “o André”. (Relatório dia 19/09/11).

Cena 3 – Duas crianças do G2 entram na casinha de madeira localizada no parque pequeno e brincam com a bola. Isaac, do G3, vem até onde estou e diz: “eu quero a bola” (Relatório dia 10/10/11).

Cena 4 – Jacob, do G3, diz pra mim “André, ele tá cuspidinho” e aponta para outra criança, Robert. (Relatório dia 11/10/11).

Cena 5 – As crianças do G5 brincam na sala com balões feitos de papel e barbante. Uma criança fala pra mim: “ai, ai, ai. André, olha ali, ele arrancou”, referindo-se ao barbante que outra criança tinha cortado do balão. (Relatório dia 14/07/11).

A proximidade com as crianças, construída, sobretudo, no período em que ocupava o cargo de professor de Educação Física delas,

⁴ Costumeiramente, as turmas nas creches são chamadas de G, seguido da indicação referente à faixa etária das crianças. G é a abreviação de grupo. Utilizamos esta abreviação nas cenas apresentadas.

gerou grande interesse em saber o que estava fazendo naquele ambiente, portando um caderninho e uma caneta, já que não era mais professor. As indagações “*o que você está fazendo?*”, “*o que você está escrevendo?*”, “*pra quê?*”, acompanharam-me durante as observações e fizeram construir uma resposta quase automática para cada pergunta, respondidas, respectivamente, “estou escrevendo uma carta”, “o que vocês estão fazendo”, “para eu me lembrar depois”.

Minhas respostas para as indagações buscavam traduzir de forma simples, direta e compatível com os saberes infantis, o que eu estava fazendo naquele local. A intenção foi sempre tentar fazer com que as crianças agissem naturalmente, por isso a metáfora da carta, algo que elas vivenciam na creche. Se simplesmente dissesse que se tratava de uma pesquisa, poderiam sentir-se desconfortáveis com minha presença, sentindo-se vigiadas ou avaliadas, especialmente pelo conhecimento difuso e ainda em construção sobre o que é pesquisa.

Ao saberem que se tratava de uma carta, muitas crianças demonstravam interesse em participar do que seria escrito na carta, procurando afirmar seus gostos, escolhas, suas identidades, como nas passagens: “*escreve que eu como salada*”; “*que eu sou Avai*”; “*que eu ganhei medalha*”; “*que a casinha está sem telhado*”; “*que eu comi fruta pra ficar forte*”.

A incerteza que pairava sobre minha presença na creche não atingiu apenas as crianças. Devo reconhecer que algumas professoras, quando na condição de pesquisador, solicitavam-me atividades que não poderia mais assumir. Apesar de esclarecimento em reunião pedagógica sobre as etapas e a maneira que a pesquisa aconteceria⁵, a presença de mais um adulto⁶ no ambiente com muitas crianças soava para as professoras como a possibilidade de se ter mais uma pessoa capaz de opinar sobre as ações pedagógicas e, se necessário fosse, intervir. A isso

⁵ Em conversas constantes com a diretora da unidade no período que ainda lecionava na instituição, expressei meu desejo de apresentar para os profissionais da creche a pesquisa. Foram-me concedidos quarenta minutos de reunião pedagógica realizada no final do mês de maio de 2011, quando apresentei informações sobre o que se tratava a pesquisa, como aconteceria e os recursos que seriam utilizados, destacando a liberdade das professoras e outras profissionais participarem ou não, bem como terem acesso irrestrito às fontes produzidas. Para as crianças da creche não foi feita nenhum tipo de apresentação ou explicação prévia da pesquisa.

⁶ Nas cenas descritas optamos por utilizar legendas para representar a ocupação dos adultos na creche. PS – professora de sala; PA – professora auxiliar de sala; PR – profissional readaptada; PEF – professor de Educação Física; TL – técnica de serviços gerais (limpeza); TC – técnica da cozinha (cozinheiras); PE – professora especial.

se soma um conhecimento difuso do que é pesquisa com crianças, como se vê nas cenas abaixo:

Cena 6 - A PA G5 e a PE⁷ vem até perto de mim e chamam as crianças que conversam comigo, elas falam para as crianças, que estão me atrapalhando, que elas devem me deixar escrever. (Relatório dia 03/10/11).

Cena 7 – Estou na sala do G5 observando as crianças. Uma criança pega um limão e começa a jogá-lo sobre a mesa, bem próximo de onde estou. A PE diz “ô Luciano, não atrapalha o André”. Em seguida uma criança pega um desenho de carro para pintar. A PE diz: “vai pintar perto do André” e a PA complementa: “Robert, não é pra incomodar o André, tá?”; a criança senta-se a meu lado. A PE diz: “ô, não incomoda o André que ele tá escrevendo tudo que tu tás fazendo, que a professora tá fazendo, pra depois levar pro professor dele na universidade”. A criança pergunta: “o que é universidade?”, a PA responde: “um lugar que tu vai chegar, se Deus quiser, se tu fores comportada”. (Relatório dia 06/09/11).

Cena 8 – Duas crianças pintam os carrinhos impressos em uma folha de papel e começam a fazer o barulho de carros acelerando, a PE diz: “ê, ê, tá doendo o ouvido do André” (Relatório dia 06/09/11).

Ao ausentar-me da posição de professor de Educação Física da creche e continuar habitando e participando do cotidiano da instituição, a responsabilidade delegada a mim pelas profissionais soava a mesma. O que as professoras esperam de um professor de Educação Física? E de um pesquisador? Certamente, os ofícios não são os mesmos, bem como o papel desempenhado num ambiente educacional de trabalho, porém, sempre que sentiam a necessidade de meu auxílio (desempenhando a

⁷ Professora especial refere-se ao profissional contratado para acompanhar uma criança com histórico de necessidades especiais.

função de pesquisador), não demoravam a me convocar, assim como retratam as cenas seguintes:

Cena 9 - A PA fala pra mim: “O André, tu pode dar uma olhada neles, vou trocar a fralda do Ygor”. Neste momento, a PS tomava café e a PA era a única adulta responsável pelas crianças no parque. (Relatório dia 03/05/11).

Cena 10 - Uma criança fica em pé no balanço de cavalo, a PS fala: “ai ai ai André, o que que eu faço?”. (Relatório dia 03/10/11).

Cena 11 - Ao ver uma criança golpear outra com chutes, a PA que está perto de mim a chama e diz: “Ô André, fala para o Enrico que ele não pode dar os golpes de judô aqui na creche. Vai lá falar com o André. Eu já falei pra ele que só pode lá na escola de judô, aqui não”. (Relatório dia 07/06/11).

2.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS E A ANÁLISE DOS DADOS

Realizamos observações sistemáticas durante um período de nove meses (março a novembro de 2011), contemplando os diferentes momentos da rotina dessa instituição (alimentação, sono, higiene, sala, Educação Física e parque), somando um total de 94 páginas digitalizadas de caderno de campo. Com o intuito de verticalizar a análise desse material e delimitar com mais clareza um objeto de estudo, elegemos os momentos do parque⁸ para serem analisados.

De uma forma geral, as observações realizadas nos parques da creche retratam as brincadeiras das crianças, os incentivos e interdições, a participação dos adultos e as relações entre crianças. Ao tomá-las em

⁸ No exame de qualificação do mestrado, realizado em outubro de 2011, foi-nos sugerido que optássemos por verticalizar a análise dos dados, escolhendo os momentos do parque pela fertilidade das informações e volume das observações.

conta, temos a pretensão de identificar as pressões civilizadoras presentes nas brincadeiras infantis e na relação com os adultos, as transgressões infantis da conduta considerada civilizada, as possibilidades de movimento neste espaço social.

Outro instrumento foram as entrevistas com profissionais da creche e familiares de crianças que frequentam a instituição. Com os profissionais, o roteiro de entrevista foi direcionado para os significados e os usos que fazem do parque. Com os familiares, a intenção era captar mais informações sobre a presença da indústria cultural na vida das crianças e como lidam com esta questão.

Dentre os profissionais da creche, entrevistamos duas professoras e uma auxiliar de sala. A escolha destes informantes tem relação com o período que atuei como professor de Educação Física. Todas as professoras eram dos grupos com os quais eu trabalhava (G2 e G3), o que facilitou o diálogo e a disponibilidade em participar da pesquisa. De maneira geral, a intenção era observar, a partir das narrativas, como o adulto concebe o momento do parque, suas propostas ou não, intervenções e interdições, como se organizam nesse ambiente, a participação nas brincadeiras infantis, as “contribuições” do parque etc.

Representando a instituição familiar, entrevistamos duas mães. Ambas trabalhavam na creche, uma delas como auxiliar de sala e outra como técnica de serviços gerais. A convivência com elas quando dividíamos o mesmo ambiente profissional foi importante para que se disponibilizassem a participar da pesquisa na condição de mães. O roteiro de entrevista com os familiares tinha a pretensão de preencher algumas lacunas de informações recolhidas nas observações realizadas no parque, oriundas especialmente da relação entre criança e indústria cultural.

Todas as entrevistas aconteceram na própria instituição, em horários acordados e definidos previamente pelas entrevistadas. Como resultado, obtivemos um material de cinco entrevistas com a seguinte duração: Mãe 1 (M1) vinte e sete minutos; Mãe 2 (M2) sete minutos e meio; Professora 1 (P1) vinte e sete minutos; Professora 2 (P2) dezenove minutos; Professora auxiliar (PA) vinte e um minutos. As narrativas foram analisadas como fontes complementares das observações feitas no parque.

Por fim, analisamos o PPP (projeto político-pedagógico) da instituição para melhor contextualizar o campo de pesquisa, identificar se e qual o papel ocupado pelo parque na organização institucional, se existem projetos coletivos, quais os brinquedos e dimensões dos parques etc.

3 O CAMPO PESQUISADO

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA RMEF

O contexto municipal de educação às crianças de pouca idade teve início em 1976, com um programa de cunho compensatório para o atendimento de crianças carentes de 0 a 6 anos, quando a Educação Pré-escolar, como era chamada na época, inaugurou as duas primeiras instituições⁹ em comunidades consideradas de baixa renda, com o intuito de prover, por meio da educação, possíveis carências afetivas, cognitivas e nutritivas (PMF/SME, 2012).

Desde então, um esforço significativo tem sido feito no sentido de ampliar a capacidade de atendimento das creches e NEIs municipais. Atualmente, a Educação Infantil no município de Florianópolis atende um total de 10.720 crianças (dez mil e setecentos e vinte), distribuídas em 81 instituições, das quais 49 são creches e 32 NEIs. Alguns princípios orientam as ações do DEI, dentre eles a efetivação dos direitos fundamentais das crianças, o respeito pelas especificidades do trabalho pedagógico com crianças dessa faixa etária e a indissociabilidade entre cuidar e educar. A organização e o funcionamento das unidades educacionais de atendimento à pequena infância é garantido no município de Florianópolis com base na Constituição Brasileira (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei Orgânica do Município de Florianópolis (1990) (PMF/SME, 2012).

Se tivemos historicamente um incremento na oferta de vagas na primeira etapa da Educação Básica no município, também é possível identificar que os debates intensificaram-se, com publicações dentro da RMEF de documentos diretivos, realização de cursos de formação continuada para os docentes da rede, formações em serviço, pesquisas acadêmicas nas creches e NEIs, palestras, grupos de estudos, congressos etc.

As publicações e ações mais recentes vinculadas à SME/DEI, no que tange aos cursos de formação continuada, formação em serviço e diretrizes pedagógicas, têm se orientado pelos estudos da Pedagogia da

⁹ As instituições inauguradas em 1976 foram NEI Coloninha, hoje denominada Creche Professora Maria Barreiros, e NEI São João do Rio Vermelho, hoje denominado de NEI São João Batista.

Infância, um movimento que vem construindo relações com a rede municipal desde o início dos anos 2000. Como afirma Rocha:

Desde a definição dos “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil” (2000), no documento orientador da rede municipal, que resultou de um amplo processo de discussão, muitas têm sido as demandas teóricas e práticas, o que vem exigindo continuidade no processo de reflexão e de debate coletivo, no sentido de orientar e apoiar a tomada de decisões que, tanto direta quanto indiretamente, define o trabalho educativo nas creches e núcleos de educação infantil do município. (2010, p. 12).

De forma geral, a Pedagogia da Infância advoga por um movimento de desescolarização¹⁰ das creches e NEIs, fortemente baseado nos estudos da Sociologia da Infância, ao destacar a relevância das relações entre os pares e a participação ativa das crianças em seus processos de socialização. O conhecimento que vem sendo produzido no âmbito da rede tem influenciado as práticas pedagógicas por meio das formações e documentos diretivos, além de ter definido uma concepção de infância e educação da infância.

Ainda sobre as instituições de Educação Infantil do município, muitas delas trabalham em condições e contextos distintos, uma série delas com professores em caráter temporário ou com falta de profissionais. Além disso, há creches que funcionam em casas, enquanto outras, mais novas, apresentam ampla estrutura física e material, há unidades perto do mar e outras em morros etc. A rede municipal é consideravelmente heterogênea, justificando a importância de destacar o

¹⁰ Para a Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, a escola é um lugar fortemente demarcado por espaços e tempos bem definidos, com conteúdos programáticos e sistemas de avaliação precisos, por isso, não é local privilegiado para se vivenciar a infância. O ambiente da Educação Infantil deve pautar-se e organizar-se a partir de outros critérios, muito mais vinculados às necessidades e interesses das crianças, garantindo o acesso às dimensões educativas por meio dos núcleos de ação pedagógica (Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais; Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais). Um núcleo é “diferente do conteúdo curricular da escola tradicional, por não constituir-se nesta etapa educativa, por um programa disciplinar, com fins de estabelecer um padrão de terminalidade e conclusão de apropriação conceitual. Visa aqui estabelecer e dar visibilidade para os diferentes âmbitos pedagógicos que orientam a ação docente na direção da atividade infantil” (ROCHA, 2010, p. 19).

contexto específico do bairro em que está situada a unidade em que foi feita a pesquisa.

3.2 O BAIRRO

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a creche atende crianças dos bairros: Areias do Campeche, Areias do Morro das Pedras, Morro das Pedras, Jardim Castanheiras, Armação do Pântano do Sul, Costa de Dentro, Alto Ribeirão, Rio Tavares, Fazenda do Rio Tavares e Campeche, todos situados no sul da Ilha de Santa Catarina, onde está localizada a maior parte do município de Florianópolis. Grande parte das famílias “vem de outros municípios e estados, possui baixo poder aquisitivo e vê a creche como um espaço privilegiado no cuidado e educação de suas crianças” (PPP, 2011, p. 1).

Localizada numa região litorânea da capital que historicamente recebeu menos recursos para implementar a infra-estrutura necessária para a ocupação habitacional, o bairro ainda é carente de saneamento básico e calçamento em diversas ruas no entorno da creche. Em caminhadas e observações pela região, pude perceber que crianças ainda brincam nas ruas esburacadas de areia, andam de bicicleta, jogam futebol, brincam de boneca e soltam pipa.

O bairro da unidade educativa, Morro das Pedras, situado entre dois outros bairros maiores no sul da ilha, a Armação e o Campeche, dispõe de um posto de saúde municipal, duas escolas (uma municipal e outra estadual) e três creches, sendo uma conveniada¹¹, que absorvem grande parte das crianças da população de baixa renda. A economia do bairro gira em torno do pequeno comércio, de dois supermercados, muitas lojas de material de construção e da pesca artesanal. A região caracteriza-se como residencial, destinando algumas ruas principais ao comércio, e traduz a disparidade na distribuição de renda característica de nosso país: muitas casas luxuosas em condomínios regularizados e amplamente protegidos à beira mar, em contraste com o aglomerado de casas irregulares localizadas numa parte pequena do bairro. Sem dúvida, as crianças atendidas na creche são oriundas deste contexto mais precário, de acordo com os critérios da prefeitura municipal de Florianópolis que privilegia o acesso à população de baixa renda.

¹¹ As creches conveniadas são instituições independentes que estabelecem relações com os órgãos diretivos municipais para receber auxílio profissional e material.

Outro ponto a ser destacado é a proximidade da instituição e dos bairros atendidos com o mar. A praia é muito perto da creche e faz parte da vida de muitas crianças que frequentam a instituição. Nos dias com ondas que possibilitam a prática do *surfe*, pode-se observar surfistas, a maioria deles residentes do bairro.

3.3 A CRECHE

A creche em que foi realizada a pesquisa atende um total de 120 crianças divididas em 6 grupos, de acordo com a faixa etária, em período integral, compreendido entre às 7h e às 19h, de segunda a sexta-feira. Os grupos estão separados da seguinte maneira:

Grupo G1 com 15 crianças a partir de quatro meses, Grupo G2 com 15 crianças em idade de 1 a 2 anos, Grupo G3 com 15 crianças em idade de 2 a 3 anos, Grupo G4 com 20 crianças em idade de 3 a 4 anos, Grupo G5 com 25 crianças de 4 a 5 anos e Grupo G6 com 25 crianças de 5 a 6 anos. (PPP, 2011, p. 1).

A estrutura física da unidade compreende 6 salas de aula (interligadas por 3 banheiros), cozinha, lavanderia, sala da direção, sala dos professores, amplo refeitório, almoxarifado, banheiro adulto e dois parques. Nas salas ficam os colchões em que as crianças dormem, um armário grande com materiais, mesas e cadeiras, estantes com brinquedos, um suporte onde penduram as mochilas e no chão um tapete. As salas do G1 e G2 também dispõem de berço e algumas camas de plástico acolchoadas, chamadas de bebê-conforto. A sala dos professores possui uma mesa grande, um armário, dois painéis para recados e um forno de microondas. Em frente está o banheiro dos adultos. A sala da direção dispõe de um computador, uma mesa redonda, dois armários grandes que guardam materiais pedagógicos e um telefone. A cozinha é ampla com diversos utensílios culinários, um freezer e uma geladeira, um armário e uma bancada com gavetas onde ficam os talheres. O refeitório é próximo à cozinha, amplo e com quatro portas de acesso, com uma mesa grande retangular com bancos grandes e coletivos, sete mesas hexagonais com cadeiras individuais, um armário

com materiais da Educação Física e diversos outros. Há dois parques: um *pequeno*, com dois brinquedos de balanço somando seis lugares, uma casinha de madeira sem teto, uma árvore e algumas palmeiras; um *grande* que dispõe de amplo espaço com brinquedo de balanço com três lugares, uma ponte suspensa com escorregador, rede de cordas e balanço, um trenzinho de madeira com capacidade para quatro crianças, uma goiabeira, um limoeiro e uma árvore grande, conhecida no sul do país como "sombreiro". Junto ao parque maior, em uma esquina, há uma horta que está separada por tela.

A estrutura física da creche sofreu uma grande reforma de junho de 2011 à janeiro de 2012, foram feitas modificações no telhado, que foi completamente trocado, no muro, que recebeu novo reboco e pintura, nas salas, que receberam pintura e novo piso em duas delas, no refeitório, que recebeu nova pintura. Os cômodos internos, com exceção das salas, cozinha, refeitório e banheiro adulto, foram reorganizados e construídos novamente com outra planta. As obras aconteciam das 8h às 12h e das 14h às 18h, todos os dias da semana, e acabaram interferindo na rotina das crianças e na organização dos grupos, já que antes da reforma as crianças mais novas dos grupos G1 e G2 costumavam dormir antes das 12h. Um dos grupos, o G3, teve que utilizar o espaço do refeitório para suas atividades enquanto reformavam a sala. No parque, as crianças dividiam o espaço com fios de máquinas, homens trabalhando e barulho, nestes momentos, a atenção das professoras era dobrada para que as crianças não ultrapassassem o limite estipulado, por vezes um barbante esticado era a referência que demarcava o local que as crianças podiam ocupar, separando-o dos profissionais envolvidos na obra.

As modificações que a obra ocasionou também puderam ser percebidas nas oportunidades em que as docentes expressavam seu descontentamento, como na cena a seguir.

Cena 1 - PA olha pra mim e diz: "como o momento do parque faz falta". Perguntei: "por que eles não podiam ir?" A PA respondeu "estourou a fossa. Tá tudo arrebitado, não dá pra ir". (Relatório dia 10/06/2011).

3.4 OS PROFISSIONAIS

Sobre os profissionais que atuam na unidade, eles distribuem-se entre os cargos de professora de sala, auxiliar de sala, professora especial, professora de Educação Física, diretora, auxiliar de direção, auxiliar de serviços gerais e auxiliar de cozinha. Também havia duas professoras de sala que estavam na condição de readaptadas¹².

As auxiliares de sala, de serviços gerais e da cozinha trabalham em regime de 30 horas semanais (das 7h às 13h ou das 13h às 19h). A diretora e a professora especial cumprem 40 horas semanais (das 8h às 12h e das 13h às 17h), as professoras de sala trabalham 20 ou 40 horas semanais no mesmo horário da diretora e os professores de Educação Física¹³ trabalham 20 e 10 horas semanais.

Durante o ano em que pesquisamos na instituição aconteceram trocas¹⁴ de profissionais em todos os grupos. Nos intervalos entre a saída de uma professora e a chegada de outra, muitas tiveram que trabalhar sozinhas ou com o auxílio de profissionais da direção no cuidado e educação das crianças, inclusive com as mudanças de professores de Educação Física, quando os pequenos chegaram a passar três semanas sem o contato com este profissional.

¹² Os profissionais que integram o Quadro do Magistério poderão ser readaptados em outras funções, desde que ocorra modificação no seu estado físico e/ou mental, comprovada por meio de inspeção médica, que venha a alterar sua capacidade para o trabalho, em relação a algumas tarefas específicas de suas funções. Nesta condição, o professor é readaptado a outra função condizente com suas capacidades físicas e mentais (FLORIANÓPOLIS, Lei 2517/86).

¹³ Ao longo do ano em que estivemos na creche, as mudanças de professores e professoras de Educação Física na creche foram constantes. No início a creche contava com uma professora de 20 horas semanais e um professor de 10 horas semanais. Ao todo, cinco profissionais diferentes da Educação Física trabalharam na instituição.

¹⁴ A quantidade de trocas foram as seguintes: G1 – 1 / G2 – 1 / G3 – 3 / G4 – 1 / G5 – 3 / G6 – 1 / Educação Física – 3.

4 A TEORIA DO PROCESSO CIVILIZADOR DE NORBERT ELIAS

4.1 DO CONTROLE SOCIAL AO AUTOCONTROLE: PSICOLOGIZAÇÃO E RACIONALIZAÇÃO DA CONDUTA

A teoria do processo civilizador, elaborada em duas obras, e desdobrada em muitas outras, pelo sociólogo alemão Norbert Elias, constitui uma perspectiva teórica de análise da sociedade baseada nas mudanças de conduta e sentimento dos indivíduos, costumes e hábitos, na transformação do comportamento humano ao longo do tempo. No processo civilizador não podemos identificar um marco inicial, ele é expressão da vida desde as primeiras organizações sociais até os dias atuais, está em permanente movimento.

Elias explica que a necessidade de conviver em grupo para sobreviver e a crescente diferenciação¹⁵ das funções sociais sob pressão da competição, delegou aos seres humanos uma maneira específica de formação da consciência. Essa diferenciação funcional ascendente exigiu uma sintonia maior das condutas, tornando a teia de ações mais rigorosa e precisa, de modo que cada ação individual desempenhasse uma função social.

O indivíduo era compelido a regular cada vez mais sua conduta para a vida social, os sentimentos de previsibilidade e consequência dos atos foram excluindo as explosões repentinas das emoções nas relações cotidianas. Para Norbert Elias, a transformação da sociedade corresponde a uma mudança na constituição afetiva do ser humano, de maneira que, ao se alargarem as cadeias de interdependência funcional, aumenta a necessidade de previsibilidade de seus atos. Segundo escreve:

[...] à medida que aumentam a série de ações e o número de pessoas de quem dependem o indivíduo e seus atos, torna-se mais firme o hábito de prever consequências a longo prazo. E na mesma proporção em que mudam o comportamento e a estrutura da personalidade do

¹⁵ Na obra “O Processo Civilizador vol.2 – Formação do Estado”, Norbert Elias mostra em detalhes como organizações sociais com baixo número de divisão das funções estão mais propensas à desintegração e vivem em um ambiente mais instável (ELIAS, 1993).

indivíduo, muda também sua maneira de encarar os demais. A imagem que ele forma dos outros torna-se mais rica em nuances, mais isenta de emoções espontâneas, - ela é, numa palavra, “psicologizada”. (ELIAS,1993, p. 227).

A luta interna que o indivíduo enfrenta na experiência social entre as inclinações pessoais e as exigências sociais ilustra o controle de si que caracteriza o processo civilizador. A sociedade e a convivência simultânea com as pessoas que a compõe, restringe pela força do hábito a conduta dos indivíduos a um determinado padrão, efetivado com maior ou menor sucesso. Os comportamentos guiados pelas pulsões e emoções são balizados nas relações interpessoais pelos sentimentos de vergonha e repugnância, agem como mecanismos de controle “invisíveis”, impelindo ao indivíduo uma série de regras sobre a conduta social, sob pena de degradação do status perante uma situação vexatória ou desprezível.

No mesmo caminho da psicologização, a maneira de interpretar o mundo e as coisas tornou-se, paulatinamente, mais neutra na esfera afetiva, mais racionalizada, “a imagem do mundo vai se tornando menos diretamente determinada pelos desejos e receios humanos, e se orientando para o que chamamos de 'experiência' ou para 'o empírico', para sequências dotadas de regularidades imanentes” (ELIAS, 1993, p. 228). Isto é o que Norbert Elias denomina de “racionalização da conduta” que, assim como a psicologização, é uma mudança na estrutura das relações entre as pessoas, modificação específica da modelação de toda a personalidade em função de uma nova rede interdependente de funções que se configura.

Ao nascer em determinada ordem social, o indivíduo é levado a adaptar-se e modelar seu comportamento de acordo com ela. Os mecanismos para a efetivação desse processo, providenciando a neutralização de condutas violentas, promíscuas, animais ou aberrantes, são vivenciados na forma de leis, regras e acordos sociais a que todos devem se submeter. Não obstante, Elias identifica outra maneira, não menos eficaz, de modelação da conduta humana, materializada na forma de autocontrole, quando o controle externo é internalizado e age como que autonomamente, como autocompulsão do ser, e segue a direção divulgada socialmente de uma conduta generalizada, uniforme e mais estável.

A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. (ELIAS, 1994a, p. 21).

Com o avanço do processo civilizador, o autocontrole tem se tornado mais firme, os indivíduos pensam, cada vez mais, nas consequências de seus atos, prevendo os possíveis danos futuros de ações insanas, de descargas espontâneas das emoções. Este controle mais rígido e ajustado da própria conduta só é possível num ambiente em que a violência física direta é controlada e proporciona a convivência mútua de indivíduos em espaços sociais pacificados. O cenário de maior estabilidade e coesão social foi possível com o surgimento das primeiras cidades-estado, em que o monopólio da violência e da tributação era centralizado pelo Estado, proporcionando um contexto mais pacífico, porém com exigências comportamentais específicas.

A formação dos Estados foi, certamente, um grande avanço no processo civilizador, suas regras sociais de conduta e de relações pessoais passam a atuar de forma tão intensa sobre as ações individuais na vida social desde a infância, que se transformam, de acordo com Elias, numa espécie de “segunda natureza” do ser humano. O autor argumenta que:

A estabilidade peculiar do aparato de autocontrole mental que emerge como traço decisivo, embutido nos hábitos de todo o ser humano civilizado, mantém a relação mais estreita possível com a monopolização da força física e a crescente estabilidade dos órgãos centrais da sociedade. Só com a formação deste tipo relativamente estável de monopólios é que as sociedades adquirem realmente estas características, em decorrência das quais os indivíduos que as compõem sintonizam-se, desde a infância, com um padrão altamente regulado e diferenciado de autocontrole; só em

combinação com tais monopólios é que esse tipo de autolimitação requer um grau mais elevado de automatismo, e se torna, por assim dizer, uma segunda natureza. (ELIAS, 1993, p. 197).

4.2 OS SENTIMENTOS DE VERGONHA E REPUGNÂNCIA COMO AGÊNCIAS CIVILIZADORAS

Tanto quanto a racionalização e psicologização da conduta, os patamares de vergonha e repugnância se elevaram com o forte arranco do processo civilizador e o conseqüente aumento do autocontrole. A partir do século XVI, na constituição do homem ocidental, estes sentimentos desencadearam uma transformação na estrutura da personalidade social, atuando diretamente como agências civilizadoras do comportamento (ELIAS, 1993, 1994).

Os sentimentos de vergonha e repugnância, aos poucos, difundiram-se e alcançaram eficácia social em diversas esferas da vida pública, exercendo sobre o indivíduo o medo interno de degradação social, uma “ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábito” (ELIAS, 1993, p. 242). O medo da vergonha está relacionado à agência de autolimitação incorporada pelo indivíduo nas experiências que lhe moldaram a personalidade e a um conjunto específico de restrições a comportamentos considerados vexatórios. Segundo Elias:

O conflito expressado no par vergonha–medo não é apenas um choque do indivíduo com a opinião social prevalecente: seu próprio comportamento colocou-o em conflito com a parte de si mesmo que representa essa opinião. É um conflito dentro de sua própria personalidade. Ele mesmo se reconhece como inferior. Teme perder o amor e respeito dos demais, a quem atribui ou atribuiu valor. A atitude dessas pessoas precipitou nele uma atitude dentro de si que ele automaticamente adota em relação a si mesmo. (1993, p. 242).

O medo gerado pelo sentimento de vergonha configura-se, portanto, como uma importante característica do processo civilizador,

como se fosse uma barreira intransponível dentro do indivíduo que regula seus gestos e ações em espaços sociais, modelando o comportamento das pessoas em função daquilo que é considerado aceitável socialmente. O medo de transgredir essas proibições sociais e o fato de ser associado à vergonha está ligado à transformação das restrições externas em autorrestrições, de forma que, quanto mais limitações forem incorporadas, maior o receio em transgredi-las, mais intensamente o sentimento de vergonha vigia e ajusta a conduta.

Assim como controlamos nossa conduta pelo perigo da vergonha, o sentimento de repugnância se expressa na condenação de comportamentos alheios que causam mal-estares, na incompatibilidade de uma conduta pessoal com o estágio de desenvolvimento social e sua respectiva configuração das relações sociais. É expressão daquilo que a sociedade já não tolera. A vergonha e a repugnância caminham juntas no processo civilizador, ambas igualmente manifestam a necessidade crescente de previsibilidade dos resultados, de pensar a longo prazo, de considerar as consequências dos atos, elementos que desempenham papel significativo na preservação da existência e coesão sociais.

As mudanças psicológicas provenientes do avanço dos patamares de vergonha e repugnância são explicadas pelo autor na passagem abaixo

Tanto a intensificação da vergonha como o aumento da racionalização, constituem distintos aspectos da crescente cisão que ocorre na personalidade do indivíduo com o aumento da divisão de funções, distintos aspectos da diferenciação sempre maior entre pulsões e controle de pulsões, entre as funções do “id”, “ego” ou “superego”. Quanto mais avança essa diferenciação na auto-orientação do indivíduo, mais claramente assume uma função dupla aquele setor das funções controladoras que, em sentido amplo, é chamado de “ego” e, em sentido mais estreito, “superego”. Por um lado, esse setor forma o centro a partir do qual a pessoa regula suas relações com outros seres, vivos ou não, e, por outro, forma o centro a partir do qual ela, em parte conscientemente e até certo ponto automática e inconscientemente, controla sua “vida interior”, seus próprios sentimentos e impulsos. (ELIAS, 1993, p. 243).

A racionalização da conduta resulta, portanto, da política externa de formação de superego, engendrada pela sociedade que se expressa no crescimento do patamar de vergonha e repugnância, instaurando-se como política interna de controle das pulsões, comando que parte de dentro de si para controlar-se, até que esse medo se reproduza automaticamente em situações similares.

Com a crescente integração das pessoas e a diferenciação das funções sociais, os grandes contrastes entre as classes se atenuaram, na mesma medida em que produziam proibições cada vez mais diversificadas e diferenciadas dos comportamentos inadequados, alterando também a sensibilidade das pessoas em relações aos fatos ocorridos. Esses processos sociais exigiram uma sintonia maior das pessoas, abrandando os contrastes da conduta individual e formatando um comportamento social considerado civilizado.

A formação de um cidadão civilizado guarda a mais profunda relação com a pacificação dos espaços sociais, em que os medos exteriores diminuem proporcionalmente ao aumento dos interiores, isto é, as tensões antes liberadas no confronto direto de um homem contra o outro ou na satisfação imediata de seus desejos sexuais pela utilização da força física, vão sendo associadas a sentimentos de vergonha e repugnância. Ganhando lugar no interior do indivíduo, a tensão exterior converte-se em tensão interior, agora o combate é consigo mesmo. A vida social deixa de ser perigosa e a zona de perigo passa a ocupar um lugar “dentro do *self* de cada indivíduo” (ELIAS, 1993, p. 247).

As restrições referentes aos avanços na sensibilidade das pessoas, gradualmente se disseminaram por toda a sociedade, produzindo uma conduta social, com tensões entre as pulsões individuais e o *status* social. Os sentimentos de repugnância e vergonha constituem-se neste processo como agências civilizadoras do comportamento, atuando especialmente em prol da manutenção ou ascensão do *status* social de determinado indivíduo, elemento este mais valorizado socialmente que outras formas de poder.

4.3 OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO: A BALANÇA NÓS-EU NA RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE

Quando falamos em indivíduo e sociedade de forma isolada, corremos o risco de deixar escapar a relação de dependência mútua na existência de ambos. Como sabemos, a sociedade é composta por todos

nós, um aglomerado de pessoas exercendo uma vasta e diferenciada gama de funções sociais. No entanto, ainda temos dificuldades em trazer ao plano do pensamento aquilo que vivenciamos diariamente, a força exercida por esta presença simultânea nos espaços sociais, isto é, a pressão da sociedade sobre o indivíduo, e em que medida ela condiciona e modela a formação da personalidade.

Podemos pensar e sentir que cada um de nós vive como entidade isolada da sociedade, que alguém que tem opinião, ideais, ideias e conhecimento próprio, independe do que a sociedade difunde ou recomenda, como se fôssemos envoltos por uma cápsula nas nossas relações com as outras pessoas. Da mesma forma, podemos pensar e sentir que nossas ações pouco alteram ou provocam mudanças efetivas na sociedade. Ambas ideias são equivocadas. Esta sensação de que o “eu” interior é autônomo e separado da sociedade externa tem origem no avanço do controle sobre as forças naturais, segundo explica Elias:

Com a crescente mudança nas relações entre os seres humanos e as forças extra-humanas, estas últimas vão aos poucos perdendo terreno como elemento da noção de um “mundo externo” oposto ao “mundo interno” humano. Em lugar delas, o abismo entre a parte “interna” do indivíduo e as outras pessoas, entre o verdadeiro eu interior e a sociedade “externa”, desloca-se para o primeiro plano. À medida que os processos naturais se tornam mais fáceis de controlar, parece que nossa relativa falta de controle sobre as relações entre as pessoas e, em particular, entre os grupos, bem como os insuperáveis obstáculos erguidos contra as inclinações pessoais pelas exigências sociais, se torna muito mais perceptível. [...] Desse modo, perpetua-se o símbolo metafísico da individualização crescente, a idéia que o indivíduo tem de que seu eu interior está isolado do mundo lá fora como que por um muro invisível. (ELIAS, 1994a, p. 106).

De certa forma, o mundo “externo” é associado ao descontrole, à incapacidade de compreender, na prática e no pensamento, os resultados de determinado evento. Antes representado pelos fenômenos naturais, que ganhavam uma representação social mágica e divina, com o avanço

na compreensão sobre a natureza, o mundo “externo” ao ser humano passa a ser representado pela sociedade. O descontrole, a imprevisibilidade são associados às condutas sociais que fogem dos padrões de civilidade compartilhados por uma sociedade; a incapacidade de controlar a conduta alheia forja a autoimagem do ser humano baseada na ideia de sermos dotados de um mundo “interior” passível de controle e um mundo “exterior” coberto de incertezas e perigos. Essa crescente individualização no desenvolvimento da sociedade abre espaço para formas específicas de realização e insatisfação, de conforto e incômodo, de alegria e tristeza, oscilando conforme o processo civilizador foi internalizado.

Exatamente pela sociedade parecer externa ao indivíduo, a compreensão de que estamos todos ligados por uma teia de ações interdependentes se torna difícil. O indivíduo nasce no âmbito de uma sociedade e não existe sociedade sem indivíduos. Ao nascer, toda criança é criada por pessoas que existiam antes dela, sem dúvida, cresce como parte de um conjunto de pessoas, de um todo social, compartilhando desde seu nascimento¹⁶ uma ordem social que toma corpo nas interações com os outros indivíduos. O elevado grau de individualidade observado nas sociedades atuais não extingue, de maneira alguma, a influência exercida pelo todo social na vida de cada indivíduo. O que se modifica é o peso do que Elias chamou de balança nós-eu:

É característico da estrutura das sociedades mais desenvolvidas de nossa época que as diferenças entre as pessoas, sua identidade-eu, sejam mais altamente valorizadas do que aquilo que elas têm em comum, sua identidade-nós. A primeira suplanta a segunda. [...] esse tipo de balança nós-eu, sua clara inclinação para a identidade-eu, não é nada evidente. Em estágios anteriores do desenvolvimento, era bastante comum a identidade-nós ter precedência sobre a identidade-eu. A maneira acrítica como o termo “indivíduo” é usado na conversação nas sociedades mais desenvolvidas de nossa época para expressar a

¹⁶ Mesmo não dispondo de condições psicológicas, devido à imaturidade do organismo, necessárias para o compartilhamento consciente de um conjunto de regras e hábitos, desde cedo, o bebê estabelece interações com pessoas mais velhas que significam suas ações e outros acontecimentos de sua vida.

primazia da identidade-eu pode levar-nos a presumir, equivocadamente, que essa ênfase seja a mesma nas sociedades em todos os estágios do desenvolvimento e que tenham existido conceitos equivalentes em todas as épocas e línguas. Não é esse o caso. (ELIAS, 1994a, p. 130).

Nos processos de socialização pelos quais passa ao longo da vida, o indivíduo constitui-se tanto individualmente quanto socialmente, ou seja, sua identidade-eu, aquilo que o diferencia dos outros, e sua identidade-nós, o que tem em comum com os demais. O peso e o padrão da balança nós-eu podem se alterar com os processos sociais, mas não há possibilidade de uma desenvolver-se independente da outra.

A consciência de nossa reconhecibilidade como distintos de outras pessoas está ligada indissociavelmente à consciência que temos de sermos reconhecíveis por outras pessoas. Somente por conviverem com outras é que as pessoas podem perceber-se como indivíduos diferentes dos demais. (ELIAS, 2006, p. 160).

No sentido que sugere Elias, a condição mais elementar para os processos de socialização é a existência de outros seres humanos simultaneamente, as múltiplas relações sociais que fundam estes processos. As variações na relação nós-eu são correspondentes às outras mudanças no processo civilizador, de maneira que o grau de integração e diferenciação das funções sociais, o padrão social de autorregulação e a liberdade de escolha pessoal em determinado estado, são importantes critérios na análise do grau de individualização.

Outro conceito cunhado por Norbert Elias, o de composição ou *habitus* social, nos auxilia a entender o padrão da relação nós-eu na formação do sujeito. Para o autor, *habitus* social se assemelha a uma estrutura social da personalidade, “constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade” (ELIAS, 1994a, p. 150). O *habitus* social está ligado à estrutura da sociedade, à complexidade das cadeias

de interdependência¹⁷ e ao grau de integração e diferenciação social, de modo que a composição específica compartilhada pelas pessoas assume, cada vez mais, um estilo individualizado, uma espécie de marca que caracteriza a pessoa naquilo que ela tem em comum com as demais. O *habitus* social é composto pela identidade-eu e pela identidade-nós, ele mesmo é expressão da inelutável condição relacional da espécie humana. É um conceito sociológico que tenta abarcar a dependência mútua entre o indivíduo e a sociedade, seus processos de constituição e transformação.

4.4 SINGULARIDADE E PLURALIDADE: SOBRE AS FUNÇÕES DO ORGANISMO HUMANO

Algumas considerações nos auxiliam a compreender com maior amplitude a discussão acerca do conceito de *habitus* social e o peso relativo da balança nós-eu. Com este intuito, retomamos a discussão de Elias no que tange à natureza humana e as funções desempenhadas pelo organismo humano. A peculiar relação entre singularidade e pluralidade na espécie humana é de fundamental importância para a compreensão dos processos de socialização.

A totalidade do organismo humano desempenha duas funções distintas, mas interdependentes. Temos órgãos e funções que visam conservar e reproduzir incessantemente o próprio organismo, e existem órgãos e funções que desempenham o papel relacional do organismo com as outras coisas do mundo e, concomitante a isso, a sua autorregulação nestas relações. Em sua totalidade, constituem a natureza humana, isto é, a predisposição a perpetuar a espécie e a se relacionar com os outros membros desta mesma espécie.

As funções do organismo para a manutenção e reprodução dele próprio têm poucas chances de se alterarem com o tempo, seria necessário um longo período que ultrapassasse a existência de muitas gerações. Por outro lado, as funções relacionais possuem um alto grau de maleabilidade e adaptabilidade e são responsáveis pelo fato de o ser

¹⁷ Elias entende por cadeias de interdependência a conexão mútua das pessoas na provisão de sua existência. Elas tendem a ser cada vez mais amplas e as funções mais diferenciadas com o avanço no processo civilizador. Em outras palavras, é uma rede de indivíduos que desempenham funções para outros sem que estes tenham contato pessoal. Sociologicamente são funções interdependentes, formando cadeias de interdependência.

humano ser eminentemente social, dependente do convívio com seus semelhantes.

Essa dependência se estende desde o nascimento ou mesmo da vida intrauterina, considerando o provimento de nutrientes via cordão umbilical, até a morte. Podemos considerar isso como um ciclo natural da vida dos seres humanos, e realmente é, mas apenas parcialmente. Sua totalidade também engloba as necessidades relacionais dos indivíduos, ou seja, o imprescindível contato com pessoas mais velhas e mais poderosas, que proporcionam uma aprendizagem social, inculcando peremptoriamente um padrão de autorregulação dos impulsos emocionais, de forma correspondente ao estágio de desenvolvimento da sociedade em questão. A modelagem social das funções psíquicas dos seres humanos é uma necessidade da natureza humana.

O potencial natural dos seres humanos jovens só pode revelar-se através de um contato apropriado com outros seres humanos. Sob alguns aspectos, a natureza humana e a sociedade humana, longe de serem antípodas, estão interligadas e são, assim, interdependentes. A capacidade humana de transformação sob a forma de desenvolvimento social, e sem quaisquer transformações biológicas, está baseada na constituição biológica dos seres humanos. A evolução biológica que tornou possível e necessário que os seres humanos adquirissem os seus principais meios de comunicação com os seus semelhantes através da aprendizagem individual permitiu também que estes meios de comunicação pudessem transformar-se sem transformações biológicas, que pudessem, por outras palavras, desenvolverem-se. (ELIAS, 1994c, p. 7).

Dáí emerge outra peculiaridade dos seres humanos, o nível bastante elevado em que as funções psíquicas de autorregulação estão isentas dos determinismos hereditários. Esta liberdade das funções relacionais face às determinações genéticas faz com que a autorregulação torne-se mais individual. Defrontamo-nos com uma questão crucial na análise dos estudos sobre e com as crianças. A grande

maleabilidade e adaptabilidade do aparato psíquico humano é uma precondição para a variabilidade dos padrões de autorregulação social, porém a efetivação desse autocontrole será condicionada pela relação com os demais indivíduos na sociedade. Em outras palavras, o indivíduo só se torna um ser humano pleno ao modelar-se de acordo com os padrões sociais de controle dos instintos e emoções. Elias nos mostrou claramente que essa coerção é tanto externa, na forma de leis e regulamentos, como interna, na forma de autocontrole, mobilizada por sentimentos de medo e vergonha que são instilados na consciência por meio do convívio social (ELIAS, 1994b).

Sem dúvida, a dependência relacional da espécie humana inscreve nos corpos infantis uma série de condutas padronizadas socialmente, condizentes com seu contexto social, cultural e econômico. Isso significa que os processos de socialização infantil também são pressionados pela força civilizadora, materializada na condenação de certas condutas indesejadas, na transmissão de técnicas e cuidados com o corpo, nas brincadeiras infantis etc. Ao se tornar sujeito e iniciar o processo de aprendizagem das representações sociais, somos inseridos em uma cultura que cultiva e repreende comportamentos, desejos e emoções, sempre com o traço distintivo daquilo que é considerado civilizado.

4.5 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E DO CORPO NA ÓTICA ELISIANA

Quanto mais complexa e abrangente é a continência, quanto mais intenso e multifacetado é, numa sociedade, o controle dos instintos exigido pelo correto desempenho dos papéis e funções adultos, maior se torna a divergência entre o comportamento dos adultos e o das crianças. A remodelação do indivíduo durante o crescimento, o processo civilizador individual em cujo decurso ele se desloca do ponto de partida do comportamento infantil, que é o mesmo em toda parte, para se aproximar mais ou menos do padrão de civilização atingido por sua sociedade, torna-se mais difícil e demorado. (ELIAS, 1994a, p. 104).

Norbert Elias não se dedicou a estudos sociológicos sobre a população infantil. A criança é retratada em seus escritos a partir de uma visão que considera as interdependências das funções sociais. Elias concebe as crianças como seres dotados de potencialidades para se tornarem genuinamente humanos, o que se concretizaria por meio de um longo processo de aprendizagem social:

[...] ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com os outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. Isolada dessas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses, para a condição de um animal humano semi-selvagem. Pode crescer fisicamente, mas sua composição psicológica permanece semelhante a uma criança pequena. Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ela cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta. (ELIAS, 1994a, p. 27).

A partir da citação, fica claro que a criança, ao menos em sua dimensão social, é um *vir-a-ser*. O arsenal de conhecimentos necessários para a existência social não é inato; na criança existem apenas potencialidades relacionais para a efetivação do processo de tornar-se social. Isto não significa, na ótica elisiana, que as crianças são apenas receptáculos passivos da cultura adulta em suas determinações sociais, a identidade-eu e identidade-nós sempre estarão presente em seus processos de socialização. O que Elias destaca é a incidência de regras,

hábitos e sentimentos sobre a conduta humana aos quais as crianças são submetidas e que servem, como modelo de assimilação ou rejeição, para a construção da subjetividade.

Um número incontável de restrições sociais, o idioma, o poder econômico da família, o grau de escolaridade dos pais, o contexto social, são elementos, entre tantos, que interferem na educação das crianças e no modo como elas se constituem. Para Elias, a modelação da conduta é inerente à existência social e a infância não está à margem desta determinação, ao contrário, devido à grande maleabilidade do aparato psicológico infantil, elas estão mais sujeitas às influências advindas do convívio social do que os adultos, já que estes já incorporaram as restrições socialmente estandardizadas e sofrem dificuldades em modificá-las.

Segundo a perspectiva do processo civilizador, a organização social age sobre a criança como uma instituição de profundas raízes, divulgando uma série de normas de conduta que devem ser apreendidas para a vida social. Essa instituição tem se desenvolvido de tal maneira e com tal precisão, que, como foi dito, no mundo moderno cerca os indivíduos em todos os momentos de sua vida, isto é, o autocontrole das emoções e impulsos está tão arraigado na cultura ocidental, que atinge todos os indivíduos como se fosse uma segunda natureza, como se já fizesse parte de cada um de nós. É interessante notar que esse controle ficou tão apertado, tão indispensável para a vida social hoje, inclusive se revestindo de mecanismos modernos de punição (como as leis), que dificilmente presenciamos ou nos sentimos à mercê de explosões súbitas do comportamento de terceiros ou de nós mesmos. Por outro lado, o comportamento das crianças é exemplar neste aspecto. Em função do curto tempo de convívio social e, portanto, de apreensão da cultura, as crianças frequentemente dão livre vazão às emoções para satisfazerem seus desejos pessoais e momentâneos, o que muitas vezes contraria as restrições sociais estabelecidas no âmbito da sociedade. O processo de adequação ou modelação das crianças às regras e normas sociais é inerente ao convívio social com indivíduos mais velhos e poderosos. A dependência modela, mudando a estrutura da consciência e sentimentos individuais, a relação entre as paixões e seu controle.

O padrão que está emergindo em nossa fase de civilização caracteriza-se por uma profunda discrepância entre o comportamento dos chamados “adultos” e das crianças. Estas têm no

espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. Nisto os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários do condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins. (ELIAS, 1994b, p. 145).

A educação da criança no processo civilizador delinea-se pela instauração do autocontrole do comportamento, como pré-requisito para a pessoa compartilhar o mesmo espaço social, com seus possíveis desdobramentos no corpo. O processo de aprendizagem social pelo qual passa todo indivíduo desde o nascimento até a morte é permeado de padrões de normalidade, de ideais cristalizados, de permissões e restrições, todos influenciando de forma decisiva não só a educação da criança, mas também pela formatação do corpo. Ao pesquisar sobre a ginástica, importante prática corporal que se afirma no século XIX como parte importante dos códigos de civilidade, Soares escreve que “os corpos que se desviam dos padrões de normalidade utilitária não interessam. Desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma educação que privilegie a retidão corporal, que mantenha os corpos apumados, retos” (SOARES, 1998, p. 18). Da mesma maneira, Sacristán, ao se referir às relações com o corpo na infância, afirma que:

O corpo dos menores foi objeto de disciplinamento prioritário, desde o controle dos esfíncteres dos mais novos até a imposição do aluno permanecer amarrado à carteira [...] o trabalho pedagógico com os alunos sempre é um trabalho com e no corpo, ainda que no discurso sobre as práticas educativas ele não seja uma categoria muito visível (contrariamente à evidência de sua materialidade) [...] de alguma forma o trabalho nas salas de aula exige como condição prévia a disciplina corporal que vai se

impondo desde a mais precoce escolarização. (SACRISTÁN, 2005, p. 70).

Não exclusivamente nas práticas corporais como a ginástica, mas abarcando as múltiplas experiências que estabelece, a educação da criança no âmbito do processo civilizador está encharcada de restrições e padronizações que modelam e conformam um ideal de corpo civilizado. As relações intergeracionais assumem destacada posição na transmissão dessas proibições que, paulatinamente, são incorporadas. A estrutura social que se reflete nas ações e interações entre crianças e adultos está repleta de valorações e significações da vida social, instaurando nas crianças os medos e desejos congruentes com tal estrutura e que marcam os corpos.

Segundo Elias:

Em parte automaticamente, e até certo ponto através da conduta e dos hábitos, os adultos induzem modelos de comportamento correspondentes nas crianças. Desde o começo da mocidade, o indivíduo é treinado no autocontrole e no espírito de previsão dos resultados de seus atos, de que precisará para desempenhar funções adultas. Esse autocontrole é instilado tão profundamente desde essa tenra idade que, como se fosse uma estação de retransmissão de padrões sociais, desenvolve-se nele uma autosupervisão automática de paixões, um “superego” mais diferenciado e estável, e uma parte dos impulsos emocionais e inclinações afetivas sai por completo do alcance direto do nível de consciência (ELIAS, 1993, p. 202).

Quanto mais novas, as crianças são mais controladas pelas paixões do que possuem controle sobre elas. O controle sobre si próprio é um processo paulatino e gradual de aprendizagem que se efetua, especialmente na infância, pela ação de outros indivíduos sobre a criança, de forma que, quanto maior o tempo de convívio social, maior será potencialmente a capacidade de autocontrole das emoções e sentimentos. As restrições na conduta, nas possibilidades de satisfazer os desejos pessoais, não são exclusivas da geração infantil, estendem-se

por toda a cadeia de interdependência social, entretanto, é na infância que o embate entre as pressões e normas sociais de um lado e as inclinações individuais de outro, surge com mais força.

As instituições educacionais, importantes instâncias socializadoras do mundo moderno, certamente atuam diretamente neste ponto, fazendo com que o indivíduo desenvolva o autocontrole, especialmente na Educação Infantil, quando as explosões emocionais são corriqueiras e as ações para repreendê-las também. É importante reconhecer que as instituições de Educação Infantil têm se configurado como espaços civilizadores, educando no sentido de livrar a criança das manifestações espontâneas das emoções, de controlá-las cada vez mais, fazendo-as abrir mão de vontades individuais em prol da convivência em sociedade. Observamos um importante investimento na transmissão de técnicas e cuidados corporais e de valores morais que vigem nos processos de sociabilidade.

Os cuidados destinados aos corpos e as técnicas adquiridas por ele são expressões do atual estágio do processo civilizador, de uma sociedade que prima pela manutenção da vida, incidindo sobre o corpo uma série de preocupações, como a higiene, a saúde, a beleza etc. O corpo saudável e limpo é o protótipo de corpo civilizado, que é conteúdo das relações interpessoais, providenciando que as crianças se socializem, sempre tendo como referência este mesmo modelo.

5 O PARQUE

A estrutura física da instituição pesquisada comporta, como já destacado, dois parques, o menor destinado às crianças, principalmente do G2 e G3, e o maior utilizado pelas turmas G4, G5 e G6. Esta forma de distribuição não é uma regra, observamos em algumas oportunidades crianças maiores brincando no parque menor e as menores no maior, por vezes em função das obras realizadas na creche.

Segundo contam as professoras, as crianças utilizam o parque *“diariamente, todos os dias eles têm uma horinha de parque”* (P1), *“eles vão quase todos os dias no parque, quando não chove eles vão sempre [...] pelo menos uma vez por dia, ou de manhã ou à tarde”* (P2), *“sempre depois do lanche e antes do almoço [...] de quinze para as dez até quinze para as onze, ou dez e meia. E de tarde eu penso que depois do lanche da tarde, antes da janta”* (P1). Tal como nos apresentam, o parque faz parte das brincadeiras de cada dia das crianças na creche, portanto, um espaço privilegiado nos processos de socialização infantil. Em geral, as crianças passavam 120 minutos¹⁸ no parque nos dias que não estava chovendo, excluindo o tempo destinado aos momentos da Educação Física, que aconteciam neste mesmo espaço.

A vontade de brincar no parque parece sempre renovada, um desejo que as crianças cultivam em sua passagem pela Educação Infantil. As narrativas abaixo descrevem a reação das crianças ao saberem que iriam utilizar o parque.

Nossa (risos), é um dos momentos bem prazerosos de quando eles estão na creche. Manifestam com gritos, obas, palavras. (Depoimento de P1).

¹⁸ Este valor foi alcançado tomando por base as observações feitas no parque da creche e se apresenta coerente com as narrativas das professoras. Para além dele, o tempo de utilização diário do parque alterava-se de acordo com alguns fatores: 1) as condições climáticas: em dias ensolarados as crianças ficavam no parque por mais de 120 minutos, em dias de chuva não utilizavam e em dias posteriores à chuva as crianças brincavam no parque com restrições (não brincar nas poças de água, não brincar com a areia molhada, utilizar apenas os brinquedos secos); 2) o grupo: não observamos em nenhum momento a turma do G1 utilizar o parque e os demais grupos utilizam o parque após atividade realizada em sala, portanto, o tempo restante do término da atividade em sala até a próxima refeição é aquele destinado às brincadeiras no parque.

Ah, eles ficam todos eufóricos, tudo eufórico. O G3 são bem crianças, são bem bebês ainda, então eles se divertem um monte. (Depoimento de PA).

Eles já se arrumam, colocam os tênis, arrumam a sala e vão pra porta, eles querem abrir a porta antes da professora, já saem correndo; se deixar, já vão primeiro que a gente, eles adoram o parque, querem brincar de moto. (Depoimento de P2)

O parque não apenas ocupa um tempo significativo das horas que os infantes passam na creche, mas é associado, ao menos nas narrativas, ao prazer, deleite, diversão, euforia e organização das crianças. Esta maneira de ver as coisas coincide, contraditoriamente, com a ausência de uma proposta pedagógica para o parque, o PPP da instituição não traz nenhuma informação a este respeito, nem mesmo relativa à estrutura física, e as entrevistas revelam que as turmas não constroem projetos específicos para esses momentos.

Proposta em si não existe, aí depende da professora, se ela quer mediar alguma brincadeira, geralmente os maiores ficam mais à vontade, criando as brincadeiras deles ao olhar do professor, os pequenos exigem uma coisa assim, de sentar no chão, de mexer na areia com eles, fazer brincadeiras como se tivesse brincando de casinha, balançar eles no balanço; o momento é constante com a minha idade que é de 3 anos. Agora eles já estão maiorzinhos, já são mais independentes, no começo do ano se tu começasses a observar tu vias que a gente mediava, assim, no balanço, na gangorra. (Depoimento de P1).

As crianças brincam livremente, não têm uma atividade direcionada. (Depoimento de PA).

Elas brincam conforme elas desejam no parque [...] geralmente é mais livre e elas brincam do que elas querem e a gente fica sempre mediando a

brincadeira, pra não deixar que eles se agridam, às vezes as crianças brigam, querem pegar o brinquedo uma da outra, então a gente disponibiliza os brinquedos e fica mediando esta interação entre eles. (Depoimento de P2).

No parque a gente deixa um pouco mais livre pra eles escolherem, só vai mediando o que é necessário pra eles. Não se intromete na brincadeira sem que seja chamado ou que precise. (Depoimento de P2).

Podemos identificar que a percepção das professoras sobre o momento do parque delega às crianças um papel central na construção das relações nesse ambiente, onde o adulto parece ocupar um lugar secundário, atuando para mediar conflitos, disponibilizar brinquedos e vigiar condutas indesejadas. A ausência de uma proposta ou projeto específico para o parque reflete a perspectiva de que nesse espaço “*as crianças brincam livremente*” ou “*a gente deixa um pouco mais livre pra eles escolherem*”, descartando desde o início a intervenção planejada pelo adulto na construção das brincadeiras neste espaço. Este cenário nos indica que os momentos do parque não estão sendo pedagogizados, não fazem parte do planejamento e avaliação dos docentes, não são pensados a partir das contribuições que seriam possíveis ao se tornar tal ambiente como objeto da prática pedagógica, o que não exclui, por assim dizer, sua condição pedagógica. Ou seja, mesmo sem um projeto ou organização planejada, o parque proporciona que as crianças aprendam brincadeiras, maneiras de brincar com o corpo, a interagir com os colegas de diferentes idades, que outra criança pode pegar seu brinquedo, aprendem também a manipularem objetos, a subirem em árvore, a transgredirem, a obedecerem etc.

Esta forma de conceber o parque, como atividade não pedagogizada pelo adulto, possibilita, com limites, que o tempo destinado ao parque se aproxime do tempo da criança, proporcionando uma experiência em que “a compartimentação do tempo se relativiza, tendo em vista os interesses e necessidades das crianças, que ganham primazia” (VAZ et al, 2009, p. 204). No parque, as crianças satisfazem com mais liberdade seus desejos, sua participação é muito mais efetiva e intensa na construção de suas experiências, a temporalidade vivenciada

desvincula-se da linearidade cronológica e o tempo das brincadeiras é controlado por elas¹⁹. Para Sayão²⁰ (2001-02, p. 9):

As brincadeiras livres em espaços externos ou internos são, realmente, oportunidades privilegiadas em que as crianças podem vivenciar experiências inovadoras, explorar o proibido, tecer hipóteses sobre as coisas e, paulatinamente, afirmar sua identidade através das interações com a cultura da sociedade.

Os processos de socialização infantil que emergem no parque são construídos, sobretudo, pelas próprias crianças em suas relações com os pares, abarcando as brincadeiras em comum, os conflitos, as ameaças e agressões. Não obstante, a presença simultânea dos adultos e as interações que estabelecem com as crianças, preenchem os processos socializantes engendrados no parque. Neste cenário, descreveremos e analisaremos a dinâmica de organização do parque, seus personagens, brincadeiras, interdições, inimizades, funcionamento e regras.

A figura do adulto e suas ações pedagógicas nas relações com os pequenos, especialmente no parque, refletem certa ambiguidade na educação das crianças, enaltecendo de um lado o protagonismo infantil e, de outro, a coação para que se providencie a incorporação do autocontrole, nos conformes da sociedade civilizada.

¹⁹ Referimo-nos ao tempo das brincadeiras feitas no parque que está submetido ao tempo da organização institucional, isto é, as crianças determinam o tempo das brincadeiras no tempo pré-determinado para utilizarem o parque.

²⁰ É merecedor de nota pontuar as contribuições desta autora para a Educação Infantil, especialmente no contexto da rede municipal. Deborah Sayão foi professora da UFSC e esteve muito próxima da rede municipal de educação, ministrando formações para os professores, desenvolvendo pesquisas, publicando artigos em periódicos, além de outros textos que circularam no âmbito da rede. Foi uma das precursoras do movimento dentro da Educação Infantil em aproximar a Educação Física das contribuições da Pedagogia da Infância. Faremos referência a algumas de suas contribuições. Para outras informações, consultar Tristão (2009).

5.1 O PARQUE CIVILIZADOR

Considerando os parques das instituições de educação infantil espaços sociais relevantes e atuantes nos processos de socialização das crianças, um lugar em que, em princípio, as crianças gozam de maior liberdade de criação, movimentação e expressão, pudemos identificar em nossas observações elementos que o configuram. Estes elementos refletem, por um lado, a tradição pedagógica de controle corporal, atuando como agência civilizadora do comportamento infantil e, por outro, a emergência de um pensamento pedagógico que atribui valor e importância para as relações entre pares infantis nos processos de socialização. Considerando esta ambiguidade na educação das crianças, trataremos primeiro da perspectiva que expressa as preocupações da sociedade pautada pelo ideal de sujeito civilizado, quando o parque adquire o adjetivo de “civilizador” no destacado investimento nos cuidados com o corpo, nas técnicas corporais e na assimilação do sentimento de medo em determinadas situações.

5.1.1 Os cuidados com o corpo

Não é recente a constatação de que sobre o corpo incide uma série de cuidados que preenchem uma parte considerável de nossas vidas, especialmente no período da infância, quando o nível de dependência das crianças está diretamente relacionado à idade cronológica, necessitando dos adultos para a realização de tais cuidados (SCHMITT, 2008; RICHTER, 2005a).

Atualmente, na educação institucionalizada, nas unidades de ensino infantil, a higiene e os cuidados²¹ com o corpo ocupam significativa parcela do tempo que as crianças passam na creche. Richter (2005a) destaca as diversas preocupações, mecanismos, locais e

²¹ “Todos os dias, cada criança vive no mínimo quatro momentos de troca ou banho, mais quatro momentos de alimentação ao longo do período. Ao todo, considerando apenas as ações de cuidado de higiene e alimentação, cada criança passa em geral por oito encontros individuais com um adulto. No entanto, para os adultos, significam oito momentos individuais com cada criança, o que, multiplicando pelo número de bebês que compõem o grupo, significa 120 momentos de atenção individual por dia; dividindo-os entre as três profissionais, resultam numa média de 40 encontros individuais para cada uma” (SCHMITT, 2008, p. 121).

atuações²² que tentam higienizar o corpo das crianças nas instituições de educação infantil. Seus dados ainda mostram como “a presença de adultos é sempre mais intensa no banheiro destinado aos bebês e outras crianças de pouca idade” (RICHTER, 2005a, p. 88). De forma semelhante, Schmitt (2008, p. 119) destaca que “os encontros entre profissionais e bebês nos momentos de cuidado ocorriam individualmente, de forma distinta ao que acontece nos grupos maiores, que realizam essas atividades de forma mais autônoma e coletiva”.

Os cuidados com os corpos infantis não se limitam, de forma alguma, às ações ocorridas no banheiro ou vinculadas à higiene, englobam todas as ações que buscam protegê-lo, resguardá-lo de qualquer ameaça ao seu perfeito funcionamento. É claro que a higiene e a saúde ocupam, na sociedade contemporânea, posições basilares no processo de educação do corpo no tocante aos cuidados, mas cabe destacar que os cuidados modificaram-se com o tempo, assim como as significações sociais e os sentimentos a ele associados não permaneceram os mesmos.

Norbert Elias escreve sobre as mudanças de atitude em relação às funções corporais. Especialmente ao analisar o tratado de Erasmo²³, muito nos esclarece em relação à tradição de educação do corpo que se arquitetou ao longo dos séculos. Do ponto de vista do processo civilizador:

A maneira como a ansiedade é despertada nos jovens, a fim de forçá-los a reprimir o prazer, de acordo com o padrão de conduta social, muda com a passagem dos séculos. Aqui a ansiedade despertada em conexão com a renúncia à satisfação instintiva é explicada a si mesmo e aos

²² “As professoras e auxiliares pedem às crianças: “Vai lavar o pescoço que está um nojo”, “lava a boca”, “limpa o nariz”, “puxa a descarga”, “lava a mão”, “lava bem que tá sujo”, entre outras inúmeras ordenações diárias e persistentes. Também elas banham aquela criança que “veio suja”, que “vem podre de casa”, que “fez uma cagança”, que “não ganha banho em casa”, eliminando, assim, os cheiros e os vestígios *traídos do lar*” (RICHTER, 2005a, p. 92).

²³ Norbert Elias utiliza como fontes de sua análise sociológica documentos diversos que circularam em épocas distintas da história européia, tais como: poemas, tratados, regulamentos de corte, correspondências, livros e manuais de civilidade. Segundo o autor, essas fontes retratam a maneira como as pessoas viviam e se relacionavam, indicando o padrão das relações sociais, o nível de controle das emoções e o patamar de vergonha e embaraço atuante nessas relações. Elias mostra como este padrão alterou-se com o tempo, tendo sempre como traço distintivo o que é considerado pela sociedade um indivíduo civilizado.

demais em termos de espíritos externos. Algum tempo depois, a restrição auto-imposta, juntamente com o medo, a vergonha e a recusa a cometer qualquer infração, frequentemente aparece, pelo menos na classe alta, na sociedade aristocrática de corte, como vergonha e medo a outras pessoas. Em círculos mais amplos, reconhecidamente, a referência a anjos da guarda é usada durante muito tempo como instrumento para condicionar crianças. Diminui um pouco quando “razões higiênicas” e de saúde recebem mais ênfase e se pretende obter certo grau de controle dos impulsos e das emoções. Essas razões higiênicas passam, então, a desempenhar um papel importante nas ideias dos adultos sobre o que é civilizado, em geral sem que se perceba o que elas têm com o condicionamento das crianças que está sendo praticado. Apenas a partir dessa percepção, contudo, é que o que há nelas de racional pode ser distinguido do que é apenas aparentemente racional, isto é, fundamentado principalmente na repugnância e nos sentimentos de vergonha dos adultos. (ELIAS, 1994b, p. 140).

Como vimos, as razões higiênicas e da saúde foram importantes vetores na constituição do homem civilizado, conformando uma maneira específica de educação do corpo. As transformações da relação dos seres humanos com seu corpo é traço característico do processo civilizador, e o corpo lentamente reveste-se de sentimentos de vergonha, embaraço e pudor que passam a fazer parte das relações entre os indivíduos da mesma sociedade.

Para Vigarello (1996, p. 4), “uma história da limpeza corporal é também, uma história social”, portanto, passível de mudanças referentes às suas explicações e sensações, por isso, a limpeza corporal do século XVII que guardava profunda relação com a aparência é distinta daquela que investe pesadamente na preservação do organismo humano. Para o autor:

A limpeza reflete aqui o processo de civilização moldando gradualmente as sensações corporais, aguçando seu refinamento, desencadeando sua sutileza. Esta história é a do polimento do

comportamento e também a de um crescimento do espaço privado e do autorregramento: cuidados do indivíduo para consigo mesmo, ação cada vez mais estreita entre o íntimo e o social. Mais globalmente, esta história é a do peso cada vez maior da cultura sobre o mundo das sensações imediatas. (VIGARELLO, 1996, p. 2).

A sujeira, o odor e os excrementos corporais são investidos de um valor, reconhecidamente, negativo, associados à pobreza, à falta de cuidados de si, ao indesejado, ao desleixo, à carne putrefata, em última instância, à morte. O projeto de civilização que se delineia com a intenção de livrar-nos desta condição inscreve em nossos corpos um conjunto de hábitos e cuidados corporais que, desde a infância, faz parte das interações sociais e materializa-se como uma espécie de ordem histórica e cultural que atua diretamente na educação do corpo.

Na instituição pesquisada, os cuidados com o corpo permeiam, de forma bastante ampla, todos os momentos que compõem a rotina. Se durante a alimentação²⁴ e higiene pessoal as crianças são bombardeadas de cuidados corporais ou instruções para cuidar do corpo, quando o preconceito alarmado dos profissionais contra tudo que se coloca como empecilho para a higienização com sucesso é evidente, no parque esta preocupação não é diferente, o corpo infantil é constantemente higienizado, seja limpando-o de fato com a intervenção adulta, seja na transmissão da preocupação em mantê-lo longe de qualquer sujeira. Vejamos algumas cenas que retratam esta questão:

Cena 1 – As crianças do G1 estão num espaço chamado de solar, associado à sala e que faz divisão com o parque menor da creche. Uma criança morde o portão de madeira que separa o solar do parque. A TL aparece na janela da sala do G2 (sala ao lado que fica virada para este parque) e fala para esta criança: “Tá comendo pau, é? Não come pau. Cacaca, cacaca”. (Relatório dia 03/05/11).

²⁴ Durante as refeições as profissionais e professoras tentam manter o ambiente, as crianças e os alimentos organizados e assépticos, descascam as frutas com luvas de plástico, limpam o chão quando derrubam comida, passam pano sobre as mesas sujas, as crianças que necessitam do auxílio de um adulto para se alimentarem são constantemente limpas por estes, reúnem todo o alimento que será descartado em um mesmo recipiente.

Cena 2 – Três crianças do G3 brincam sentadas no chão de areia no canto do parque. A PA olha para as crianças e percebe que as roupas estavam sujas. A PA se aproxima e fala: “Ui, que coisa feia. Sacode, sacode a roupa assim ó”. A PA bate os pés no chão e mexe o corpo neste momento. Duas das três crianças imitam a PA. (Relatório dia 03/05/11).

Cena 3 – As crianças do G2 brincam pelo parque menor. Em pé, a PA segura uma sacola com papel higiênico. Ela limpa os narizes de três crianças que estão no balanço. (Relatório dia 12/09/11).

Cena 4 – Luciano, criança do G2, está com catarro escorrendo por suas narinas. Quando olha para a criança, a PA pega um pedaço de papel higiênico na sacola em sua mão, caminha até Luciano, limpa seu nariz e coloca o papel dentro da sacola. (Relatório dia 12/09/11).

Cena 5 – Larissa, criança do G2, brinca na areia do parque com uma louça de plástico. Em seguida, coloca a louça de plástico na boca. A PS vê o ocorrido e fala “Larissa, na boca não! Faz um bolo”. (Relatório dia 12/09/11).

As cenas refletem a política social de higienização dos corpos que é conteúdo das relações entre adultos e crianças no espaço do parque. Este modelo específico de preocupação social levou um longo²⁵ período

²⁵ Norbert Elias utilizou em sua pesquisa sobre o processo civilizador uma metodologia que contempla a análise de fontes considerando um longo período de tempo. Para ele, as mudanças sociais, desde a Alta Idade Média até os dias atuais, levaram um longo tempo até serem incorporadas pelos indivíduos da mesma sociedade. Para citar como exemplo dessa transformação do comportamento, os hábitos e condutas à mesa, especificamente a utilização de talhares para se alimentar, levou aproximadamente dois séculos até se tornar uma prática comum, a partir da sociedade de corte (ELIAS, 1994b). Vigarello (1996) escreve uma história da limpeza corporal na obra “O limpo e o Sujo”. O autor retrata as mudanças nas práticas de limpeza corporal e as respectivas modificações nas sensibilidades associadas a estas práticas, partindo da ideia de limpeza ligada à aparência até a noção mais atual que vincula-se à saúde e preservação do organismo. Um dos papéis principais nestas mudanças é ocupado pela água e as diferentes conotações e significados que ela assume na história da limpeza.

até ser internalizado e compartilhado pelos indivíduos dos grupos sociais.

A partir das observações, identificamos que a participação adulta na manutenção da limpeza corporal infantil está diretamente ligada à idade das crianças, de modo que, quanto mais novas, maior a atenção despendida pelos adultos neste aspecto. Desde muito pequenas, as crianças convivem com a presença constante da higiene. Mesmo que ainda não compreendam a razão, suas vidas são preenchidas por essas ações que, de alguma forma e aos poucos, instauram a mesma preocupação.

Um exemplo rotineiro em nossas observações, referente aos cuidados com o corpo infantil e a incorporação deles por parte das crianças, pode nos oferecer uma imagem de como os pequenos de idades distintas atribuem significados diferentes para a mesma questão. Imaginemos três grupos com faixas etárias distintas, utilizando o parque da creche simultaneamente (G1 com crianças até 1 ano; G3 com crianças entre 2 e 3 anos; G5 com crianças entre 4 e 5 anos). As crianças do G1 brincam sentadas no canto do parque em um espaço de areia sob o olhar atento de duas professoras. As crianças do G3 jogam com pneus, rolando-os numa parte plana e sob o olhar distante de duas professoras sentadas à sombra de uma árvore. As crianças do G5 utilizam os brinquedos fixos do parque, algumas no balanço, outras na gangorra e no escorregador, outras ainda correndo pelo parque tentando pegar umas as outras, as professoras conversando entre elas sentadas também à sombra da árvore. João, do G1, espirra e o catarro escorre sobre sua boca, ele continua manipulando a areia normalmente. A professora, quando vê, imediatamente pega um pedaço de papel higiênico do rolo que estava em seu bolso e limpa a criança. Wagner, do G3, espirra e o catarro fica pendurado em suas narinas, de início ele continua empurrando os pneus com os amigos, em seguida vai até a professora e mostra, indicando com o dedo o catarro que lhe atrapalha brincar, a professora limpa-o. Com Maria, do G5, ocorre o mesmo evento enquanto corria atrás de José, mas ela rapidamente assoa o nariz ali mesmo no parque, retirando imediatamente o catarro e termina de limpar utilizando sua camisa. A professora não vê e tampouco fica sabendo do ocorrido.

Essas cenas nos oferecem uma imagem, ainda que prototipicamente, da incorporação, paulatina e eficaz, da preocupação com a higiene pessoal. Se João do G1 demonstra distância e continua brincando com a areia, Wagner do G3 já reconhece que o catarro deve ser limpo, ainda mais por atrapalhar sua brincadeira, e Maria do G5

parece ter assimilado o cuidado com a higienização, demonstrando toda sua destreza em técnicas corporais²⁶ de manutenção da higiene, como assoar o nariz, além de começar a se preocupar com o que as demais crianças pensariam sobre ela estar suja de catarro. Por isso limpa-a imediatamente antes que alguém a visse. A relação diferenciada das crianças com a mesma questão reflete a internalização do processo civilizador em diferentes níveis, a mudança de comportamento pessoal em função da convivência social, que se efetiva com base nas experiências que a criança estabelece nas relações com outras pessoas. João está mais próximo daquilo que conhecemos por "natureza"²⁷, o que significa que seu aparato psicológico pouco diferenciado e o breve tempo de convívio social não possibilitam que ele compartilhe a preocupação com a higiene, permanecendo guiado por seus impulsos e emoções. Vagner começa a demonstrar os primeiros sinais da coerção do processo civilizador sobre sua conduta, sabe que o catarro deve ser limpo mas ainda não incorporou as técnicas necessárias para fazê-lo autonomamente e já apresenta medo da reprovação social, preocupação que Maria compartilha e que regula sua conduta no espaço social do parque.

Algumas questões que se relacionam com as ações higienizadoras precisam ser problematizadas no âmbito da educação infantil, em especial, no espaço do parque. A privação de brincadeiras infantis justificada pela preocupação com a higiene parece-nos que não é condizente com as necessidades e demandas infantis. A higiene não pode servir de pretexto para a negação de experiências plurais, para a impossibilidade de descobrir novas formas, lugares e objetos para brincar. Na areia que, aos olhos adultos pode estar associada à sujeira, a criança enxerga um brinquedo para fazer bolos e castelos, ela lhe provoca uma sensação única no tato e manuseio, em outras palavras, proporciona uma experiência para a criança distinta daquela pensada pelo adulto. Isso não significa, de forma alguma, uma apologia da negligência em deixar as crianças sujas ou sem cuidados higiênicos, mas um alerta para que as pressões civilizadoras, ainda não incorporadas ou

²⁶ A noção de "técnicas corporais" aqui utilizada se baseia na obra de Marcel Mauss (1974). Discutiremos com mais profundidade no tópico subsequente este conceito.

²⁷ Utilizamos o termo natureza para destacar uma forma de comportamento social que dá livre vazão às emoções, quando as interdições sociais não interferem na satisfação imediata do desejo. Neste sentido, assemelha-se ao comportamento animal que está isento de interdições simbólicas e guia-se pelo instinto.

totalmente compartilhadas por elas, enfim, que não tenham primazia sobre as demandas e interesses infantis.

A atenção e atuação dos profissionais da educação no sentido de livrar as crianças dessa condição têm relação com o modelo ideal socialmente disseminado de corpo civilizado, um modelo que prevê a assepsia do corpo e a extinção dos excrementos corporais da vida pública. Civilizar a criança é, certamente, um importante atributo das instituições de educação infantil, e este processo atinge fundamentalmente o corpo e os hábitos de limpeza que são incorporados, paulatinamente, pelas crianças.

De qualquer maneira, a experiência da infância requer, especialmente no contexto do parque, um momento de suspensão do mundo adulto, em que a areia molhada deixa de ser sujeira e se transforma em castelos ou bolos. Devemos estar cientes que o corpo civilizado é uma categoria que pode ser aplicada integralmente aos adultos, na geração infantil as valorações adultas sobre o mundo e as coisas ainda se encontram em formação, não foram totalmente compreendidas e assimiladas. Corremos o risco de exigir das crianças o que elas ainda não podem oferecer, e mais, privá-las de experiências importantes nos processos de socialização durante a infância. A ordem civilizadora não pode suplantar a necessidade de experiências plurais e diversificadas na infância.

5.1.2 As técnicas corporais

Assim como os cuidados, a transmissão de técnicas corporais desponta como importante característica do processo civilizador que se engendra no espaço do parque. O ato de assoar, técnica corporal que Maria do G5 domina e emprega (na cena descrita no tópico anterior), é resultado de um processo de aprendizagens que se medra e molda-se nas experiências sociais, um conjunto de saberes atravessados pelas interdições sociais que tomam o corpo como instrumento, munindo-o de técnicas necessárias para a vida no âmbito de determinada sociedade. Isto quer dizer que as técnicas corporais não são inatas, tampouco são as mesmas em todas as sociedades. Elas são, antes de tudo, expressão do estágio do processo civilizador de uma sociedade, exprimem as características de como as pessoas nela vivem.

Marcel Mauss (1974) nos auxilia a entender as relações entre o indivíduo e o grupo, entre o fisiológico e o social, a partir de uma

perspectiva em que a estrutura impõe sua marca nos indivíduos por meio das necessidades e atividades que delineiam um uso rigoroso do corpo. Para compreender as técnicas corporais é preciso ter um ponto de vista que contemple as relações entre o biológico, o psicológico e o social, é preciso considerar o “*homem total*” (MAUSS, 1974, p. 215).

Mauss entende o corpo como artefato cultural, construção simbólica e histórica, e parte da premissa que o homem fez de seu corpo um produto de técnicas e representações sociais, modelos de comportamento e estereótipos que são vagarosa e eficazmente introvertidos. “O primeiro e mais natural objeto técnico e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo” (MAUSS, 1974, p. 217). A experiência do corpo é, portanto, sempre cultural, vincula-se a seu contexto peculiar, e sobre ele incidem técnicas corporais que são assimiladas com maior ou menor sucesso em suas atividades diárias. “A educação fundamental de todas essas técnicas consiste em fazer adaptar o corpo a seu emprego” (MAUSS, 1974, p. 232). Incorporar as técnicas é um processo de aprendizagem que se desenvolve nas relações com outros indivíduos, um sistema simbólico de construção coletiva que define o emprego do corpo na sociedade. Neste processo, para o autor:

A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora, do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestado a série de movimentos de que ele se compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros. (MAUSS, 1974, p. 215).

Na definição de técnicas corporais, dois elementos principais são fundamentais: a tradição e a eficácia. “Chamo de técnica um ato *tradicional eficaz*” (MAUSS, 1974, p. 217). Não há transmissão da técnica entre as gerações se não há tradição, as próprias técnicas corporais são fruto de tradições distintas que conferem ao corpo seus usos e significados sociais, portanto, o processo de educação está inteiramente relacionado com a tradição, na medida em que se materializa com base nas convenções tradicionais de um determinado contexto histórico-cultural. Já a eficácia refere-se à possibilidade de um gesto técnico cumprir o objetivo previsto com satisfação. Por meio disso

podemos perceber as mudanças históricas nas técnicas corporais, sendo o esporte campo exemplar neste aspecto: as técnicas exigidas nos diversos esportes foram sofrendo modificações consideráveis tornando-as, cada vez mais, eficazes no cumprimento de seus objetivos. Tomemos o salto em altura, em que os atletas tentam superar uma barra horizontal colocada na altura escolhida. Na primeira técnica desenvolvida nesta modalidade, o estilo tesoura, o atleta atacava a fasquia primeiro com uma das pernas e depois o restante do corpo. Muitas mudanças incidiram sobre esta técnica inicial, revolucionando-a quando os atletas passaram a saltar superando a fasquia curvando as costas, passando por último com as pernas. Com o apuramento e refinamento da técnica, os resultados melhoraram, recordes foram quebrados, definindo a utilização da técnica, de um estilo ou outro, a partir da eficiência apresentada.

De outro modo, Norbert Elias nos auxilia a compreender o papel desempenhado pelas técnicas corporais na vida pessoal e social ao destacar, a partir do estudo da sociedade de corte na Alta Idade Média, que certas técnicas corporais guardam em si um valor distintivo, diferenciando as pessoas “finas” da corte dos “grosseiros”. Dizia o poema de Tannhauser: “Um homem refinado não deve arrotar na colher quando acompanhado. É assim que se comportam pessoas na corte que praticam má conduta”, “não é polido beber no prato, embora alguns que aprovam esse grosseiro hábito insolentemente levantem o prato e o sorvam como se fossem loucos” (ELIAS, 1994b, p. 96). Não obstante, identifica que certas técnicas corporais são, lentamente, investidas de sentimentos de vergonha e repugnância na vida pública até tornarem-se âmbito exclusivo do privado²⁸ (ELIAS, 1994b).

Maior volume e complexidade das técnicas corporais mantém estreita relação com a transformação do comportamento humano, de forma que, quanto mais avançada uma sociedade, maior a exigência por

²⁸ Norbert Elias mostra em sua pesquisa como os hábitos de assoar e escarrar vão sendo excluídos lentamente, da cena pública. Os manuais de comportamento e civilidade, os tratados, os poemas, atestam às mudanças em relação a estes hábitos, que adquirem, vagarosamente, restrições e regras, até tornarem-se âmbito do privado e serem excluídos das relações sociais. Para o autor, “Os hábitos são condenados cada vez mais como tais, em si, e não pelo que possam acarretar a outras pessoas. Desta maneira, impulsos ou inclinações socialmente indesejáveis são reprimidos com mais rigor. São associados ao embaraço, ao medo, à vergonha ou à culpa, mesmo quando o indivíduo está sozinho. Grande parte do que chamamos de 'moralidade' ou 'moral' preenche as mesmas funções que as razões de 'higiene' ou 'higiênicas': condicionar as crianças a aceitar determinado padrão social. A modelagem por esses meios objetiva tornar automático o comportamento socialmente desejável, uma questão de autocontrole, fazendo com que o mesmo pareça à mente do indivíduo resultar de seu livre arbítrio e ser de interesse de sua própria saúde ou dignidade humana.” (ELIAS, 1994b, p. 153).

técnicas corporais refinadas e diversificadas. Essa exigência, cada vez maior, é uma espécie de legado da sociedade para as novas gerações e atinge a infância desde muito cedo, fazendo com que as crianças aprendam técnicas específicas e os momentos adequados para utilizá-las. A incorporação delas proporciona maior autonomia às crianças, possibilita que façam algo que antes dependiam da intervenção adulta, como por exemplo, comer com talheres ou ir ao banheiro sozinhas. As técnicas corporais constituem-se, portanto, como necessidade iminente para uma vida adulta e autônoma, como pré-requisito para ser inserido na sociedade e desempenhar a função social de um adulto.

Como toda criança será um adulto (a menos que sua vida seja abreviada pelo falecimento precoce) e todo adulto foi criança, as técnicas corporais devem ser entendidas e trabalhadas a partir desse contexto histórico da vida humana. Do contrário, novamente correríamos o risco de esperar das crianças o que não podem cumprir. Certas técnicas corporais exigem amadurecimento do organismo e não podem ser realizadas por crianças muito pequenas. Por exemplo, a técnica de saltar exige que a criança fique na posição ereta e tenha força suficiente para projetar seu corpo acima do chão, e isto não o pode ser esperado, por exemplo, de um bebê de 5 meses.

Nos momentos do parque, as técnicas corporais parecem desempenhar funções diversas, possibilitando que as crianças controlem suas necessidades fisiológicas, mantenham-se higienizadas (como no caso de assoar o nariz), são também potencializadores das experiências infantis. Por meio da incorporação de tais técnicas, as crianças valem-se delas em suas brincadeiras, proporcionando que brinquem no campo imaginário com técnicas que utilizam ou veem, como alimentar um bebê com talheres ou confeccionar um bolo com a areia.

As técnicas corporais desempenham, portanto, uma função civilizadora nos processos de socialização, o contato e as brincadeiras com tais técnicas promovem uma forma de relação das crianças com a sociedade, um diálogo mudo entre a elas e a maneira como os adultos vivem, desencadeando práticas condizentes com o conhecimento e os hábitos disponíveis no âmbito de determinada sociedade.

Esta questão também é tratada por Walter Benjamin quando discorre sobre a relação entre o jogo e os hábitos. Para ele:

[...] é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno inquieto de maneira

lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. (BENJAMIM, 2009, p. 102).

Seguindo as sugestões de Benjamin, a relação entre as técnicas corporais e as brincadeiras infantis antecede a incorporação de todo hábito, a técnica é experimentada pela criança na brincadeira e a brincadeira auxilia a criança compreender o papel social das técnicas. A figura do pequeno irrequieto é domada pelos hábitos que se instauram lentamente.

Técnica, brincadeira e hábito formam um esquema complexo que sofre com interpretações equivocadas no contexto da Educação Infantil. Há no cotidiano uma equivocada ideia de que a técnica coíbe a criatividade e espontaneidade das crianças. A relação entre estes elementos é muito mais íntima e se opõe ao equívoco citado, pois, o domínio da técnica é o domínio do próprio corpo, o mesmo que é o primeiro brinquedo da criança. Brincar pressupõe a instrumentalização técnica, mesmo a brincadeira mais simples é possibilitada pela técnica; experimentá-la é uma brincadeira. Neste sentido, a técnica se torna um elemento fundamental e libertador, na medida que as crianças se munem das variadas técnicas corporais também absorvem os perigos, seus usos sociais e as possibilidades plurais de brincadeiras que elas autorizam ou promovem.

Apesar de ser fundamental na potencialização das brincadeiras infantis e, por conseguinte, na constituição dos hábitos, posteriormente, a técnica não deve ser entendida como a finalidade do processo educativo, é, antes de tudo, o meio pelo qual a criança promove sua brincadeira, fornece subsídios para as crianças criarem maneiras peculiares de brincar.

5.1.3 O medo da dor: incorporando o processo civilizador

Explorar e refletir sobre as experiências infantis no espaço do parque e as pressões civilizadoras que aí circulam, faz-nos buscar

elementos, muitas vezes sublimados, que primam pela produção de um corpo civilizado. Pinto (2002, p. 17) destaca que “as pesquisas apontam para o estabelecimento de dinâmicas de contenção gestual e emocional da criança nos contextos escolares sendo a prática pedagógica dos professores um importante espaço para a efetivação da produção do *corpo educado*.” Nossas observações mostram que na Educação Infantil as dinâmicas de contenção gestual e emocional ultrapassam os limites das práticas pedagógicas (como os momentos de atividade orientada ou Educação Física) e abarcam toda a rotina dessa etapa da Educação Básica. A presença do adulto nesses diferentes espaços e tempos, suas ações nas relações com as crianças, parecem coagi-las a partir de um mecanismo, destacado por Norbert Elias como eficaz agência civilizadora: o medo²⁹.

Os medos sociais são correspondentes ao estágio do processo civilizador da sociedade, a mudança no comportamento humano é acompanhada por mudanças no conhecimento disponível, na organização social, nas relações interpessoais e medos sociais. O medo que se instaura na constituição subjetiva do indivíduo por meio das interações é resultado do que a estrutura e a situação da sociedade tornaram necessário a si própria, os medos não são os mesmos em todos os países do planeta, estão atrelados aos seus contextos locais e, mais ainda, ao contexto familiar.

Brandão (2005) ao discutir as ideias de Norbert Elias sobre o medo e a violência, destaca que:

O fato de os seres humanos incorporarem em sua estrutura psicológica essas modalidades de visão, retroativa e prospectiva, é que lhes confere a características de serem previdentes e dotados de memória, diferenciando-os dos animais, por saberem que, um dia, irão morrer. O medo da morte resulta da possibilidade de antever, ou seja,

²⁹ Para Norbert Elias, o medo desempenha um papel social importante no autocontrole das condutas, atuando como barreira que impede o indivíduo de agir conforme suas emoções, freia seus impulsos. O sentimento de medo tem relação com o espírito de previsibilidade, a violência física e o status social, medo das possíveis consequências de um ato, da degradação social ou da morte. Na constituição do Estado, este mecanismo de ajuste das condutas tornou-se ainda mais importante, era uma necessidade a sincronia das condutas em territórios cada vez mais amplos, para haver Estado era preciso haver atitudes em comum. O medo de transgredir as regras e leis estipuladas pelo Estado age regulando o comportamento dos indivíduos, uma homogeneização da conduta a partir dos medos sociais, contribuindo, assim, para a pacificação dos espaços sociais.

da existência de uma visão prospectiva, a qual indica uma finalidade inexorável. Os mais variados tipos de medo que o homem sente são resultantes de sua capacidade de previsão, com graus variados de precisão, daquilo que poderá lhe ocorrer no futuro, seja esse futuro distante ou próximo. (BRANDAO, 2005, p. 5).

Quando estão brincando no parque, o medo que se instaura nas crianças, assimilado principalmente das relações com os adultos, mas também no contato entre os pares, freia e controla a vontade de realizar brincadeiras julgadas perigosas. As crianças parecem internalizar os medos adultos relacionados aos danos ao corpo, demonstrando a força civilizadora que age sobre elas. A cena descrita abaixo nos fornece um panorama desta ordem:

Cena 1 - Uma criança do G4, Simone, atravessa o parque chorando muito. Quando a PS e a PA veem, correm até a criança. A PA segura no braço de Simone e vai com ela para dentro da creche. Um pouco distante, percebo que o nariz da criança sangra. Escuto a PA que acompanha a criança falar: “viu, caiu da árvore”. Elas adentram na creche. A PA volta para o parque junto com Simone, ela traz gelo dentro de uma sacola. A PA fala para a criança: “o Simone, vocês não podem subir na árvore, vocês ainda são muito pequenos, viu Simone”. A PS e Sofia que segura o gelo sobre o nariz, sentam próximas de onde estou localizado no parque. A TL vem até o parque e vê a criança machucada sentada com a PS. A TL pergunta: “machucou nequinha?”, a PS responde: “ela caiu da árvore”, a TL diz: “ai, ai, ai, viu?”. Simone caminha até onde estou e pergunta: “sabia que eu caí da árvore?”, respondo: “eu vi. Tu achas a árvore perigosa?”, Simone responde: “acho, só para os mais velhos que pode”. (Relatório dia 14/07/2011).

A preocupação flagrante de preservação do organismo físico é facilmente notada na cena descrita, o medo edificado nas falas dos

adultos para a criança que acabara de se machucar transmite a pressão civilizadora sobre o comportamento infantil. Observando a fala da criança podemos detectar como o corpo vai sendo contido pela aprendizagem dos medos sociais, neste caso, o medo da dor. Mesmo que sua vontade de subir nas árvores seja grande, aos poucos vai deixando de ser irresistível por intermédio do medo de sentir novamente a dor. O medo modela e controla a forma de expressar os desejos na infância, instaurando-se como mecanismo de autocontrole.

Este modelo de educação, que se pauta, sobretudo, pela eficiência, acaba por ocasionar situações que limitam e privam as crianças de brincadeiras consideradas “perigosas” e que ofereçam riscos à integridade física. Pela repressão ou permissão, a produção do que estamos denominando de corpo civilizado tem como premissas a higienização, o controle dos desejos e emoções e a apreensão de técnicas corporais específicas, processo em que o medo exerce considerado papel.

Sobre os mecanismos que almejam educar o corpo e torná-lo civilizado, Elias comenta que:

[...] já é muito claro que os seres humanos estão se tornando mais complexos e internamente divididos de uma maneira muito específica. Todo homem, por assim dizer, enfrenta a si mesmo. Ele “disfarça as paixões”, “rejeita o que quer o coração” e “age contra seus sentimentos”. O prazer ou a inclinação do momento são contidos pela previsão de consequências desagradáveis, se forem atendidos. E é este, na verdade, o mesmo mecanismo através do qual os adultos – sejam eles os pais ou outras pessoas – instilam um “superego” estável nas crianças. A paixão momentânea e os impulsos afetivos são, por assim dizer, reprimidos e dominados pela previsão de aborrecimentos posteriores, pelo medo de uma dor futura, até que, pela força do hábito, esse medo finalmente contenha o comportamento e as inclinações proibidos, mesmo que nenhuma outra pessoa esteja fisicamente presente, e a energia dessas inclinações seja canalizada numa direção inócua, sem o risco de qualquer aborrecimento. (ELIAS, 1993, p. 227).

Ao serem atribuídos significados negativos para certas condutas infantis, visando reprimi-las, controlá-las, e positivos para outras, incentivando-as e instigando-as, paulatinamente as crianças modelam suas personalidades a partir dos conteúdos embutidos nas interações sociais com os adultos e com os pares. Neste cenário, uma questão se coloca: como valorizar a diversidade e multiplicidade dos comportamentos infantis no processo de educação do corpo que se pretende civilizado?

Pensamos que é no interior das práticas e ações pedagógicas, nos conteúdos das relações intra e intergeracionais que, paulatinamente, o corpo infantil constrói suas marcas e significados. O corpo, ele mesmo, incorpora um arsenal de medos, condutas, gestos e posturas considerados civilizados, formas de sublimação socialmente construídas e perpetuadas. Com o tempo de convívio social, sua dependência relacional modela, mudando a estrutura da consciência e sentimentos individuais, da relação entre as paixões e seu controle.

5.2 O PARQUE INFANTIL: UM LUGAR QUE (IM)POSSIBILITA A AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO NOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Dando continuidade à nossa análise sobre as experiências infantis no espaço do parque, interessam-nos nesta seção os processos mediadores pelos quais as crianças têm contato com novas formas de movimento em seus processos de socialização. A ampliação ou privação das experiências de movimento no parque da creche, muitas vezes, mostra-se relacionada ao envolvimento dos adultos nessas práticas. Em nossas observações, o envolvimento das professoras nas brincadeiras infantis apresentou-se com facetas distintas e, até certo ponto, opostas, caracterizado pela lógica *adultocêntrica*³⁰ em contraposição à disponibilidade corporal³¹.

³⁰ Alguns pesquisadores têm se ocupado da lógica dos adultos nas relações com as crianças. Ver Delgado, A. C; Muller, F. (2005); Rosemberg, F. (1976); Rayou, P. (2005); Vasconcellos, G. S. (2010).

³¹ Colocamos o que chamamos de lógica adultocêntrica em oposição à disponibilidade corporal para destacar os critérios adotados pelos adultos nas relações que estabelecem com as crianças durante as brincadeiras no parque. A disponibilidade corporal se caracteriza pela participação deliberada de um adulto na brincadeira infantil, obedecendo, portanto, as regras estabelecidas pelas crianças. No sentido oposto, a lógica adultocêntrica caracteriza-se pela intervenção adulta

5.2.1 A lógica *adultocêntrica*

Considerando a brincadeira atividade principal no período da infância, prática que mobiliza as mudanças e o desenvolvimento da psique, por meio da qual a criança se insere e toma ciência do mundo, explorar suas mais diversas possibilidades deveria servir de base para os processos de socialização que se engendram nas rotinas das instituições de Educação Infantil, mesmo com a intervenção adulta na vida das crianças. Identificamos que a ação do adulto, em muitos casos, trabalha na direção oposta, suprimindo a voz infantil e a possibilidade de ampliação das experiências no parque.

Alguns estudos que se ocupam da infância têm destacado a lógica *adultocêntrica* como uma das dificuldades a serem enfrentadas nas pesquisas com crianças: o “*adultocentrismo* [...] muitas vezes impede de aceder às categorias específicas da experiência social infantil” (RAYOU, 2005, p. 1). Em nosso caso, esta lógica manifestou-se nas interações dos adultos com as crianças nos momentos do parque, e surge como possível dificuldade para a exploração de experiências plurais por parte das crianças naquele espaço.

Parece-nos que os adultos impõem um conjunto de condições e relações de causa-efeito que não condiz com a experiência infantil e incide fortemente sobre a criança, notoriamente no controle do corpo dos infantes. Essas imposições têm origem na percepção do adulto em relação aos fatos e seus possíveis problemas, transferindo para as brincadeiras infantis este mesmo critério.

Neste contexto, o objetivo deste tópico é analisar como o “*adultocentrismo*” se constitui nas relações entre as gerações, quais os critérios adotados, as situações em que ele opera com mais afinco e como as crianças reagem, para então, refletir sobre as condutas pedagógicas que se ausentam do dever de ampliar o repertório de experiências nos processos de socialização infantil.

A lógica *adultocêntrica* operante nas relações entre crianças e adultos, com intervenções diretas nas brincadeiras infantis, isto é, com o quê, onde e como as crianças brincam, destacou-se a partir de três características principais: a utilidade dos brinquedos; a compartimentalização do espaço; o medo de lesão corporal. As ações das professoras orientadas por esses critérios se apresentaram no campo

nas brincadeiras infantis a partir de seus próprios critérios, de forma que, a regra adulta tende a restringir a brincadeira infantil e suas formas plurais de expressão.

investigado como fatores que limitam previamente a construção de novos significados e formas inovadoras de movimento nas brincadeiras realizadas no parque.

Utilidade dos brinquedos e funcionalidade das brincadeiras, características da visão adultocêntrica sobre as brincadeiras infantis, são retratadas nas cenas extraídas das observações:

Cena 1 - Três crianças brincam sentadas em roda, o Artur, a Lívia e a Judite, uma delas, a Lívia, deita no colo do Artur e finge estar dormindo. Às vezes abre os olhos, sorri e fecha os olhos novamente. Artur e Judite colocam várias pedrinhas nas costas da Lívia, que estava deitada. A PS chega ao parque. A PS fala: “o que que tais fazendo ai deitada Lívia? Levanta daí. Tais com sono?”. A PA se aproxima e fala para as crianças que brincavam no chão: “Deu, deu, deu”. (Relatório do dia 03/05/11).

Cena 2 - No parque pequeno da creche, Tiago do G3 empurra a motoca, a PR vê e diz: “Tiago, isso aí é pra andar e não pra empurrar”. A criança senta na motoca e começa a andar (Relatório do dia 03/10/11).

Cena 3 – No parque menor da creche, uma criança do G3, Alan, está brincando com a motoca tentando subir com ela num mini-escorregador de plástico. A PS vê e fala para a criança: “para Alan”. A criança não parou e continuou tentando. (Relatório dia 03/05/11).

Cena 4 – Uma criança brinca no parque grande batucando na tampa de um cesto de lixo. A PR que estava próxima pergunta repudiando a criança: “isso aí é tambor?”, a PA percebe e diz: “poxa Marcos, poxa”. A criança para de brincar com a tampa. (Relatório dia 10/06/11).

Cena 5 – Observo as crianças do G2 brincarem no parque pequeno da creche. Algumas delas brincam com as motocas dentro da casinha de madeira. A PR vai até a porta da casinha, se inclina e diz: “não é pra botar a motoca aí dentro”. (Relatório dia 11/10/11).

O interesse demonstrado por Tiago (cena 2) em brincar de maneira diferente da usual com a "motoca" (ao invés de sentar e pedalar, preferiu ficar de pé e empurrar o brinquedo pelo parque) reflete sua capacidade de atribuir novo significado ao brinquedo e ampliar seus usos, que como instrumento de brincar, é infinito. “Ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 2009 p. 92).

Por vezes, a lógica adultocêntrica de utilidade dos objetos (retratada na cena 2) e funcionalidade das brincadeiras (cena 1) não é compartilhada pelas crianças, os motivos que as movem a brincar com as mais variadas possibilidades contrariam a perspectiva objetiva e pragmática pela qual o adulto advoga em suas ações. Refletindo sobre a obra de Walter Benjamin, Momm e Vaz (2009, p. 10) escrevem que “não somente o tempo marca a distância entre a infância e a vida adulta, mas o modo como cada um, criança e adulto, se relaciona com os objetos, os lugares, os outros, ou, em termos distintos, o tipo de experiência que realizam”.

A interpretação adulta das brincadeiras infantis, nesse caso baseada na utilidade e funcionalidade, parece ser um empecilho para a ampliação das experiências de movimento das crianças nos processos de socialização quando estão no parque, limitando a diversificação de significados e sentidos que as brincadeiras infantis podem ter. Alertando para esta mesma questão, Vasconcellos (2010, p. 121) em sua pesquisa de mestrado argumenta que “a lógica do adulto sobre o que significa o objeto (o quadro de fotos), bem como a maneira como este objeto deve ser explorado (apenas ser visto) é tão fortemente predominante que reprime outras significações e lógicas, neste caso, a das crianças”. Pensamos que esses critérios não fazem e nem precisam fazer sentido para as crianças durante o período da infância, pertencem, sobretudo, ao mundo adulto e à forma como pessoas adultas estabelecem relações entre si e com as coisas.

Outra característica que relacionamos à lógica dos adultos refere-se ao medo de lesão corporal nas crianças, evidente nas ações restritivas

de brincadeiras consideradas “perigosas”. Manter o corpo infantil longe de qualquer possibilidade de danificá-lo fisicamente, mesmo que seja necessário restringir as formas plurais de brincar das crianças, é a conduta adotada em muitos casos que observamos. O questionamento a este respeito não se refere à promoção da segurança das crianças em suas brincadeiras, fator que julgamos tão necessário quanto evidente, mas às ações que se valem da “falta de segurança” como justificativa para a não realização de certas brincadeiras.

Certamente, esta é uma equação que não é fácil de ser resolvida, não nos delegamos este propósito. Mesmo assim, expor e debater sobre o peso relativo aos prós e contras das preocupações com a segurança no espaço do parque pode desencadear outras reflexões, talvez mais aprofundadas sobre o assunto. Está bem claro que a segurança se configura como uma das marcas do mundo moderno e o perigo iminente parece justificar qualquer medida restritiva, gerando medos que atuam como mecanismo de dominação. Medo de ser assaltado ou atropelado, de bater com o carro ou cair de motocicleta, de levar um tiro ou ser alvo de ataques terroristas, de contrair gripe ou ter febre, todos os tipos e formas de medo atuam diretamente na educação do corpo e, portanto, na formação da conduta de cada indivíduo.

Quando as crianças ocupam o espaço do parque, a ideia do cuidar adulto acentua sua relação com a segurança. Vejamos algumas cenas que ilustram a questão:

Cena 6 – Breno, criança do G3, tenta subir na janela da casinha de madeira do parque menor da creche. A PA fala: “pode sair Breno, não é para subir aí”. Breno não consegue descer da janela sozinho. A PA pergunta: “ficou com medo?” Breno balança a cabeça afirmando que sim. A PA entra na casinha e ajuda a criança descer. (Relatório dia 06/06/11).

Cena 7 - Uma criança tenta subir nas palmeiras que estão localizadas atrás da casinha de madeira do parque menor da creche. A PA do G6 vê e diz: “Ana Maria, não inventa moda, sai daí!”. (Relatório dia 17/10/11).

Cena 8 – No parque pequeno da creche, João Gabriel (criança do G3) brinca num dos balanços em pé com desenvoltura. A PS vê e fala: “João, cuidado para não cair. Melhor brincar sentado”. João Gabriel senta, mas logo depois brinca em pé novamente, a PS vê e fala: “Quer sentar João, ou quer cair?”, João Gabriel senta. (Relatório dia 03/05/11).

Tratando das cenas, pensamos que a necessidade de João Gabriel (cena 8) era brincar, de um jeito que o mobilizava e desafiava, tinha intencionalidade no que estava fazendo, queria sentir a sensação do vento em seu rosto, o frio na barriga quando o balanço atinge o ponto mais alto, o medo do perigo e o gozo de seu domínio. João Gabriel sabia que poderia brincar em pé no balanço sem cair, fazia-o com admirável desenvoltura, mas cessa a brincadeira e abandona seu desejo em função da ação adulta. O medo de ser punido ou perder o afeto da professora, neste caso, foi maior que sua vontade de brincar em pé no balanço. Para a criança, é melhor brincar sentado (como recomenda o adulto) do que não brincar e perder o lugar no brinquedo.

O desejo de subir nas árvores e brinquedos (cena 6 e 7) também é abandonado pelas crianças em função da intervenção e imposição adultas. Este desejo pode permanecer recalcado, mas momentaneamente é controlado em função da ação e palavras do adulto. A presença e a mensagem que transmite na relação com a criança atuam como mecanismo restrigente das brincadeiras infantis, mas não extermina o desejo que mobiliza a criança em tal atividade, a vontade de brincar de certa maneira ou em certo lugar permanece. A repetição duradoura destes eventos é que aplaca lentamente o desejo.

Subir na árvore é perigoso se os riscos não forem controlados, e esta noção cabe, primordialmente, ao adulto. Considerar os riscos que oferecem determinado material, espaço ou árvore é tarefa que se coloca para os profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas. O problema que emerge das condutas preocupadas em resguardar a integridade física das crianças é que elas decidem, sempre, pelo medo, abreviando o repertório de experiências no parque. O medo que os adultos têm das crianças caírem da árvore e se machucarem suplanta a disponibilidade em construir situações que trabalhem com o risco controlado, em que se poderia experimentar com segurança, brincadeiras e espaços considerados perigosos.

Na criação de espaços e de materiais necessários, é preciso considerar alguns critérios de segurança para que as crianças não se machuquem. No entanto, é preciso aprender a lidar com o inusitado, com o imprevisto e com a importância da ousadia, quando falamos de movimento. O medo do adulto não pode ser o impedimento para que as crianças experimentem determinados movimentos ou objetos.

Nesse sentido, muitas vezes, precisamos lidar com nossas limitações e medos, tentando superá-los, pois diferentes experiências de movimento possibilitam, sobretudo, autonomia e confiança às crianças. É preciso nunca esquecer que as crianças possuem o direito de brincar e de se movimentar em amplos espaços. (SAYÃO, 2004, p. 6).

A compartimentalização do espaço é a última característica que identificamos como pertencente à lógica adultocêntrica nos momentos em que as crianças brincam no parque. Esta se manifesta na privação da criança em experimentar certas brincadeiras em espaços diferentes. As cenas descritas abaixo nos ajudam a formar uma imagem a este respeito.

Cena 9 - As crianças que jogam futebol chutam a bola que acaba batendo em uma das crianças que estavam nos balanços. A PA que está perto do balanço fala: “ei, elas não estão jogando futebol, estão brincando no balanço, vão jogar futebol pra lá”. (Relatório dia 06/06/2011).

Cena 10 – Muitas crianças brincam com as motocas pelo parque pequeno da creche. As crianças entram com as motocas dentro da casinha de madeira que há neste espaço. A PR vai até a casinha de madeira, se abaixa e da porta diz: “não é pra botar a motoca aí dentro!”. (Relatório dia 11/10/11).

Cena 11 – Uma criança do G3 brinca sentada numa parte que tem areia. A PS vai até a criança e diz “não é pra sentar na areia, ta tudo molhado,

não ta vendo?”. A PS segura no braço da criança, levanta a criança e vai com ela até uma parte de concreto. (Relatório dia 25/04/11).

O que para o adulto é “o lugar de” nem sempre, como mostram as cenas, é bem compreendido pelas crianças, especialmente quando estão brincando no parque. A compartimentalização do espaço que observamos nas passagens ilustra a tradição da educação institucionalizada, com espaços e tempos bem definidos, racionalmente elaborados para potencializar as capacidades estudantis, determinando o “lugar de” e “hora de”. Deborah Sayão alertava-nos para a necessidade de superar o tempo/espaço adulto nas instituições de Educação Infantil como forma de se aproximar da infância, argumentando que “a possibilidade de explorar diferentes espaços amplia o repertório vivencial das crianças e torna as atividades mais interessantes para elas” (2004, p. 5).

Esta maneira adulta de perceber a organização dos espaços e as brincadeiras que podem ser feitas em cada lugar apresentou-se como um fator que limita a possibilidade de ampliação das experiências nas brincadeiras infantis. Para não ficar suja e molhada com a areia, a criança é impedida de satisfazer seu desejo de ali brincar. As crianças também são impedidas de experimentarem novos lugares e recebem a ordem “*não bota a motoca aí dentro*” quando tentam criar uma nova forma de brincar com determinado brinquedo.

Mesmo considerando o parque a “hora” e o “lugar” de brincar, este critério estabelecido pelos adultos gera uma reorganização deste espaço, definindo do que e com o que pode se brincar em cada lugar. Apesar de não interferir diretamente no conteúdo e na dinâmica das brincadeiras infantis que acontecem no parque, as professoras estabelecem limites que condicionam, em certa medida, as próprias brincadeiras e suas possibilidades de ampliação. Portanto, compartimentar o espaço em que a criança brinca é também uma estratégia de dominação dos corpos infantis, um mecanismo de controle que emerge das relações entre crianças e adultos.

5.2.2 A disponibilidade corporal das professoras

Em contraposição à lógica adultocêntrica operante nas relações entre crianças e adultos, que demonstra em alguns casos ser um fator que limita as brincadeiras no espaço social dos parques, a disponibilidade corporal das professoras se apresenta como conduta pedagógica que instiga e amplia as experiências infantis, em especial, as de movimento.

Disponibilizar-se corporalmente, participar das brincadeiras das crianças foi o comportamento adotado pelas docentes em diversas situações no período de observação. Essa participação será tratada a partir de três características principais do papel desempenhado pelo adulto nas brincadeiras infantis: 1) o adulto companheiro; 2) o adulto brinquedo; 3) o adulto personagem. Nesta categorização, os três níveis dispõem-se da seguinte maneira: o adulto personagem é também brinquedo e companheiro simultaneamente; o adulto brinquedo é também companheiro.

Para iniciar esta discussão, lembramos Adorno quando trata das questões tangentes à profissão de professor no texto “Tabus acerca do magistério”.

Por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga [...] Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Nesta função, que continua a ser atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir, e em alguns outros lugares parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico, o docente infringe um antigo código de honra legado inconscientemente e com certeza conservado por crianças burguesas. Pode-se dizer que este não é um jogo honesto, limpo, não é um *fair play*. Esta *unfairness* (desonestidade) – e qualquer docente o percebe, inclusive o universitário – também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente

consegue abrir mão. Esta *unfairness* existe na ontologia do professor. (ADORNO, 2006, p. 105).

A exposição de Adorno a respeito do princípio latente de desonestidade da profissão docente, o que ele chama de *unfairness*, nos interessa para avançar no debate acerca da disponibilidade corporal das professoras. A relação entre educador e educando seria, diz Adorno, sempre injusta, requer e parte do pressuposto que alguém sabe mais, exige diferença hierárquica e o reconhecimento da autoridade. A professora, mesmo quando brinca com as crianças, não deixa de ser reconhecida nesta função e a autoridade ainda lhe cabe, o adulto não é amigo das crianças quando interage com elas nas brincadeiras infantis.

Interagir com as crianças em suas brincadeiras quando estão no parque constitui-se como conduta pedagógica que reconhece nelas experiências importantes para os processos de socialização na infância, e mais, reconhece que a participação adulta nesses processos pode enriquecer e ampliar o leque de experiências. Algumas formas específicas de participação do adulto na vida infantil, citadas anteriormente, parecem relativizar a *unfairness* da profissão docente, proporcionando situações em que as crianças possam ser protagonistas, com mais liberdade, de suas atividades lúdicas. De qualquer maneira, a autoridade do docente não é suspensa nessas participações, o que se retém é o conhecimento advindo do adulto como baliza para as experiências infantis, seu papel no processo educacional acaba por deslocar-se, deixando de “transmitir” para “construir” o conhecimento. A participação corporal das professoras parece atingir esta dimensão.

ADULTO COMPANHEIRO

Por adulto companheiro pretendemos destacar as parcerias das crianças com os adultos na materialização de suas brincadeiras. Toda ação do adulto, no sentido de fomentar, viabilizar ou participar das experiências infantis no espaço do parque, enquadra-se nesta categoria. Vejamos algumas cenas:

Cena 1 - a PR pergunta: “quem quer dançar?”. Algumas crianças se manifestam e então ela diz: “então dança todo mundo”. A PS do G4 traz pra o parque muitas latinhas de Nescau. As crianças pegam duas latinhas cada uma, botam as mãos

dentro e tocam junto com a PR, que estava tocando o tambor. A PS traz um pandeiro e toca junto. Várias crianças tocam com as latinhas nas mãos, outras só assistem e outras dançam. A PS do G4 também dança. A PS do G6 agora bate palmas. O Vinicius pega o pandeiro que estava com a PS do G6 e começa a tocar. (Relatório dia 13/07/11).

Cena 2 - Uma criança do G5 se machuca brincando com o pneu dentro de uma casinha. A PA que estava do lado pergunta: “pra que tu quer esse pneu ai dentro?”. A criança responde: “pra sentar”. A PA coloca o pneu novamente dentro da casinha e também coloca outro pneu que estava fora. A criança volta a brincar com o pneu dentro da casinha. (Relatório dia 06/06/11).

Cena 3 - A PS vai até a gangorra do parque e senta em um dos lados. Do outro lado sentam três crianças, duas do G4 e uma do G3, uma criança do G3 senta atrás da PS. A PS que dá o impulso necessário para a gangorra se movimentar (Relatório dia 03/05 /11).

Cena 4 - A PS do G3 está no meio do parque agachada brincando com uma criança, estão empurrando um carrinho de plástico. A PS do G3 empurra um pneu para uma criança. Ela permanece perto das crianças brincando. (Relatório dia 14/07/11)

Cena 5 - PR segura na mão de duas crianças e saem andando pelo parque cantando uma música. (Relatório dia 14/07/11).

Cena 6 – A PS do G3 vai até a gangorra e senta em um dos lados, algumas crianças a acompanham. Do outro lado sentam três crianças, duas do G4 e uma do G3. Atrás da PS se senta outra criança do G3. A PS dá o impulso

necessário para a gangorra se movimentar. (Relatório dia 03/05/11).

A participação das professoras nas brincadeiras parece instigar a interação das crianças com adultos e crianças de outras idades, contribuindo na ampliação das experiências de movimento, já que, brincar com um adulto, com uma criança do mesmo tamanho e com um bebê são experiências diferentes e importantes para os processos de socialização que se medram no parque. Nesta direção, Sayão (2004, p. 5) chamou atenção para a importância da “dimensão brincalhona dos adultos” nas unidades de ensino infantil, segundo ela “a vivência de momentos de intensa ludicidade, nos quais as crianças juntamente com os adultos criam brinquedos e brincadeiras, são momentos onde a infância toma corpo e se materializa”.

Com o adulto na figura de um companheiro, a autoridade se constrói a partir de relações de confiança e afetividade com as crianças. Participar e explorar o parque junto com elas parece contribuir para a construção da autoridade, no sentido oposto da violência, que constrói apenas relações de dominação. Esta concepção é oriunda da obra de Hannah Arendt, para quem a autoridade.

[...] sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe a igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como a persuasão através de argumentos. (ARENDR, 1992, p. 129).

ADULTO BRINQUEDO

Com a expressão “adulto brinquedo” temos a intenção de destacar que a criança vale-se do corpo adulto como brinquedo, instrumento para a brincadeira infantil. O adulto brinquedo é sempre, simultaneamente, um adulto companheiro, porém, desempenha um papel mais ativo na realização das experiências das crianças no parque. Vejamos as cenas:

Cena 1 - A PS do G4 senta num pneu, uma menina fica no pneu em pé atrás dela e começa a mexer nos ombros da professora, como se estivesse fazendo massagem, também mexe no cabelo. A PS do G4 continua sentada no pneu e agora outra criança está atrás dela mexendo em seu cabelo, a criança faz uma trança. (Relatório dia 14/07/11).

Cena 2 - A PS do G3 volta para o parque. Ela senta no balanço com Bruno no colo e se balança, ela conta até 10 e diz: “agora troca, vai outra criança”, a criança se recusa a sair do colo da PS e segura na corda. A PS fala: “então eu vou sair do balanço” e senta no balanço ao lado. Outra criança senta em seu colo e ela balança e conta até 10. A PS faz com todas as crianças, ela conta até 10 em voz alta, algumas crianças acompanham. As crianças que já foram querem ir de novo. A PS diz: “não, você já foi, agora é a vez da Jujú (Judite)”. Quando acabou ela disse: “deu, todo mundo foi!”. (Relatório dia 11/10/11).

Cena 3 - Estou sentado numa parte gramada do parque, bem perto deste brinquedo. Uma criança fica atrás de mim e começa a massagear meu trapézio. A criança fica aproximadamente 5 minutos. Pergunto onde ela aprendeu a fazer massagem e ouço como resposta: “eu não aprendi”, pergunto: “então tu tá fazendo pela primeira vez?”, e a criança diz: “é”. Passaram-se poucos segundos até a criança falar: “corri” e sair correndo pelo parque. (Relatório dia 03/10/11).

O corpo adulto é tratado pela criança como brinquedo, um instrumento para brincar. Nesse caso, dois eventos distintos ocorreram: 1) o adulto disponibiliza deliberadamente seu corpo para a brincadeira infantil como um brinquedo; 2) a criança vale-se do corpo adulto como brinquedo, ou seja, ressignifica o corpo adulto para utilizá-lo em sua brincadeira.

Em ambos os casos, o que vemos é uma maneira peculiar de relação entre criança e adulto, em que se abandona, muitas vezes, a utilização da linguagem verbal que estabelece limites e regras, construindo situações sociais que privilegiam o contato com o outro e seu corpo, e novas possibilidades de diálogos entre as gerações são criadas.

Transformar seu próprio corpo em brinquedo para que as crianças brinquem com ele ou fazer parte da brincadeira são experiências possíveis somente com a disponibilidade corporal dos adultos. Elas constituem a educação do corpo infantil nos momentos do parque. Não obstante, a participação adulta é também um mecanismo de fomentar o princípio de alteridade necessário para a vida social, e as brincadeiras infantis são repletas de situações conflituosas que propiciam o diálogo e a compreensão do papel do outro na atividade.

ADULTO PERSONAGEM

A última característica apontada para a disponibilidade corporal, o adulto personagem, refere-se à participação das professoras interpretando personagens nas brincadeiras infantis. Consideramos que ser uma personagem da brincadeira infantil é o grau mais ativo da participação adulta, desempenhando simultaneamente a figura de um brinquedo e companheiro na interação com as crianças. Vejamos:

Cena 1 - A PA brinca de pegar as crianças pelo parque. Mário chama: “Dulce, Dulce, aqui”. A PA fala: “vamos lá pegar os outros”. As crianças se penduram na roupa da PA. (Relatório dia 06/06/11).

Cena 2 - A PA chama as crianças para brincarem de se esconder. Marcos fala: “o lobo mau, pegou o Marcos, o lobo.” Rafael fala: “o Lobo não me

pegou porque eu corri”. João Gabriel pergunta: “onde está o lobo?”. (Relatório dia 06/06/11).

Cena 3 - A PS chama as crianças para brincarem de roda. Elas dão as mãos e cantam uma música girando. A PS diz: “vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem” e caminham pelo parque e a PS diz: “corre, o lobo vai vir!” e a PS faz a voz do lobo. Uma criança fala: “o lobo vai pegar eu!”, outras crianças dizem: “o lobo!” e somem pelo parque. A PS diz: “vamos fugir do lobo, vamos pra dentro da casinha!” e as crianças entram na casinha. A PS com voz grossa fala de fora da casinha de madeira: “eu sou o lobo!”. (Relatório dia 03/10/11).

Uma forma interessante de relação entre crianças e adultos emerge das situações em que os adultos interpretam personagens. A figura do adulto é temporariamente suspensa e assume a forma de um personagem da brincadeira, portanto, obedece às regras implícitas da própria brincadeira infantil. Novamente, a autoridade se constrói a partir da afetividade e confiança, possibilitando que a relação intergeracional aconteça de maneira mais horizontal do que vertical, menos impositiva e arbitrária, construindo experiências em conjunto. Nessa forma de se relacionar com as crianças, o adulto pode incrementar seu conteúdo imaginativo, propondo brincadeiras com personagens variados, a serem interpretados pelas crianças ou pelos adultos, modificando o tom de voz, produzindo sons que imitem um evento, frases que representem uma situação imaginária, são todos, elementos que enriquecem, diversificam e ampliam³² as experiências infantis.

³² A ampliação das experiências infantis abarca não somente as brincadeiras realizadas no espaço do parque, mas todas as relações que constituem a vida da criança. A poesia, a música, a narrativa, a memória, as vivências de movimento, são exemplos de manifestações que diversificam e ampliam as experiências infantis.

6 AS CRIANÇAS

6.1 SOBRE SER CRIANÇA: A CONSTITUIÇÃO DO *SELF* E A IDÉIA DE REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA

As peculiares ações das crianças em suas atividades diárias nas instituições de educação infantil e as demais experiências que se desenvolvem nesses locais, convidam à discussão a respeito dos processos de socialização.

Willian Corsaro (2011) desenvolveu a noção de reprodução interpretativa para se referir à participação ativa da criança em seus processos socializantes: “a noção de reprodução interpretativa – a ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social – é oferecida como uma extensão do foco, até aqui quase exclusivo, no desenvolvimento e na adaptação do indivíduo criança na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16).

De forma distinta, George H. Mead (1972) escreve sobre a constituição do *self*, tornando-se influência decisiva na obra de Norbert Elias (1994a) a respeito das mudanças na balança nós-eu nos processos sociais e da formação da personalidade no contexto do que denomina “identidade-eu” e “identidade-nós”. Considerando essas referências, evocamos cenas extraídas das observações para ilustrar a contribuição das crianças em seus processos de socialização, como elas constroem seus *selves* desde as experiências infantis.

Para Mead, a constituição do “*self*” é formada pelo “*I*” e pelo “*Me*” (Eu e Mim), de maneira que:

O “*mim*” representa uma organização definida da comunidade, presente em nossas próprias atitudes e provocando uma reação, porém a reação é algo que simplesmente sucede. Não há certeza em relação a ela. Existe para o ato uma necessidade moral, porém não uma necessidade mecânica. Quando tem lugar, nos damos conta do que tem sido feito. A explicação anterior nos proporciona, creio, a posição relativa do “*eu*” e o “*mim*” na situação, e os motivos para a separação de ambos na conduta. Os dois estão separados no processo, porém devem estar juntos, no sentido de serem

partes de um todo. Estão separados e, sem dúvida, lhes corresponde estar juntos. A separação do “eu” e o “mim” não é fictícia. Não são idênticos, porque, como tenho dito, o “eu” é algo nunca inteiramente calculável. O “mim” exige certa classe de “eu”, na medida em que cumprimos com as obrigações que se dão na conduta mesma, porém o “eu” é sempre algo distinto do que exige a situação mesma. De modo que sempre há essa distinção, se assim se prefere, entre o “eu” e o “mim”. O “eu” provoca ao “mim” e ao mesmo tempo reage a ele. Tomados juntos, constituem uma personalidade, tal como ela aparece na experiência social. A pessoa é essencialmente um processo social que se realiza, com essas duas fases distintas. Se não tivesse tais duas fases, não poderia existir a responsabilidade consciente, e não haveria nada novo na experiência. (1972, p. 205, tradução nossa)³³.

Socializar-se depende sempre do *outro* e o processo de aprendizagem social, de acordo com Mead, é constituído pelo “mim” e pelo “eu”, sendo a conduta a totalidade formada por essas partes. O que nos faz trazer essa discussão para pensar sobre a infância é o “novo na experiência”, a potencialidade que se encontra na identidade-eu e possibilita a diversidade de *selves*, o que torna um ser diferente de todos os outros da sociedade que compartilha. A identidade-nós está mais ligada à reprodução social por abarcar os aspectos que temos em

³³ El “mi” representa una organización definida de la comunidad, presente em nuestras propias actitudes y provocando una reacción, pero la reacción es algo que simplemente sucede. No hay certidumbre em relación com ella. Existe para el acto una necesidad moral, pero no una necesidad mecánica. Cuando tiene lugar, nos damos cuenta de que ha sido hecho. La explicación anterior nos proporciona, creo, la posición relativa del “yo” y el “mi” en la situación, y los motivos para la separación de ambos em la conducta. Los dos están separados em el proceso, pero deben estar juntos, em el sentido de ser partes de um todo. Están separados y, sin embargo, les corresponde estar juntos. La separación del “yo” y el “mi” no es ficticia. No son idênticos, porque, como he dicho, el “yo” es algo nunca enteramente calculable. El “mi” exige cierta clase de “yo”, em la medida em que cumplimos con las obligaciones que se dan em la conducta misma, pero el “yo” es siempre algo distinto de lo que exige la situación misma. De modo que siempre hay esa distinción, si así se prefiere, entre el “yo” y el “mi”. El “yo” provoca al “mi” y al mismo tiempo reacciona a él. Tomados juntos, constituyen una personalidad, tal como ella aparece em la experiencia social. La persona es esencialmente um proceso social que se lleva a cabo, com esas dos fases distinguibles. Si no tuviese dichas dos fases, no podría existir la responsabilidad consciente, y no habría nada nuevo em la experiencia. (MEAD, 1972, p. 205).

comum, portanto, propensos a serem mantidos e consolidados em função de regras, leis, códigos de ética e moral, tão eficazes socialmente. Esta maneira de interpretar a infância aproxima-se da ideia de “reprodução interpretativa” desenvolvida por Corsaro, segundo o qual:

[...] termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. (CORSAO, 2011, p. 31-32).

Durante a infância, os processos de socialização não são, de forma alguma, suspensos, inassimiláveis ou insignificantes. Nas relações que estabelecem com outras pessoas, as crianças constroem seus *selves* e a identidade-eu é fortemente atuante nessas experiências. O que Mead define como “*Me*” (Mim) assemelha-se à noção de identidade-nós tratada por Elias que, por sua vez, guarda relação com o conceito de reprodução de Corsaro. O que para Mead é o “*I*” (Eu), em Elias aparece como identidade-eu e em Corsaro como a noção de interpretativo. A aproximação de tais conceitos também alcança a necessidade de interpretá-los como complementares para a compreensão dos processos de socialização, ou seja, toda experiência social está permeada das forças do “*I*” e do “*Me*”, é sempre um processo de “reprodução interpretativa” que se materializa na conduta social. Diante da indissociabilidade do *self* (*I e Me*) na práxis social, o conceito de “outro generalizado” desenvolvido por Mead auxilia-nos a entender os processos de socialização na medida em que discute e apresenta um fundamento seguro da incorporação do processo social como um todo na experiência do indivíduo, utilizando principalmente o jogo e o esporte como exemplos. Segundo escreve:

A diferença fundamental que existe entre o esporte e o jogo está em que, no primeiro a criança tem que ter a atitude de todos os demais que estão envolvidos no jogo mesmo. As atitudes das demais jogadas que cada participante deve assumir, se organiza em uma espécie de unidade e é precisamente a organização o que controla a reação do indivíduo. [...] Cada um de seus próprios atos é determinado por sua expectativa das ações dos outros que estão jogando. O que se faz é fiscalizado pelo fato de que ele é todos os demais integrantes da equipe, pelo menos na medida em que essas atitudes afetam sua reação particular. Temos então um “outro” que é uma organização das atitudes dos que estão envolvidos no mesmo processo.

A comunidade ou grupo social organizados que proporcionam ao indivíduo sua unidade de pessoa podem ser chamados “o outro generalizado”. A atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade. Assim, por exemplo, no caso de um grupo social como o de uma equipe de bola, a equipe é o outro generalizado, na medida em que intervém – como processo organizado ou atividade social – na experiência de qualquer dos membros individuais dele. (MEAD, 1972, p. 183-184, tradução nossa).³⁴

³⁴ "La diferencia fundamental que existe entre el deporte y el juego está en que, en el primero, el niño tiene que tener la actitud de todos los demás que están involucrados en el juego mismo. Las actitudes de las demás jugadas que cada participante debe asumir, se organiza en una especie de unidad y es precisamente la organización lo que controla la reacción del individuo. [...] cada uno de sus propios actos es determinado por su expectativa de las acciones de los otros que están jugando. Lo que hace es fiscalizado por el hecho de que él es todos los demás integrantes del equipo, por lo menos en la medida en que esas actitudes afectan su reacción particular. Tenemos entonces un “outro” que es una organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso.

La comunidad o grupo social organizados que proporciona al individuo su unidad de persona pueden ser llamados “el otro generalizado”. La actitud del otro generalizado es la actitud de toda la comunidad. Así, por ejemplo, en el caso de un grupo social como el de un equipo de pelota, el equipo es el otro generalizado, en la medida em que interviene – como proceso organizado o actividad social – en la experiencia de cualquiera de los miembros individuales de él” (MEAD, 1972, p. 183-184).

Os estudos sociológicos de Mead e Elias, portanto, já nos ofereciam conceitos relevantes para refletirmos acerca da participação ativa da criança em seus processos de socialização. A identidade-eu lhe garante o potencial para mobilizar mudanças, para fazer o novo a partir das condições objetivas da realidade.

Tratamos no capítulo do parque sobre a força coercitiva nas interações entre crianças e adultos, seus mecanismos e possibilidades. Mostraremos e analisaremos agora as contribuições expressadas pelas crianças em seu próprio desenvolvimento e socialização, tomando por base as relações com os pares e com adultos e sublinhando três elementos presentes em nossas observações: as inovações e representações do “eu” infantil, a resistência das crianças, a violência na relação entre pares.

6.1.1 As inovações e representações do “eu” infantil

Ao destacar as inovações das crianças em suas atividades diárias, compartilhamos da ideia de que os sujeitos infantis não se limitam a internalizar e reproduzir os ditames sociais. Por outro lado, reconhecemos e analisamos a força com que a sociedade influencia os modos de ser infantil, seus gostos, suas fantasias, suas condutas, materializadas no parque. Considerando essa ambiguidade nos processos de socialização durante a infância, cabe-nos destacar as inovações do “eu” criança a partir das observações que realizamos no parque da instituição, com a intenção de contemplar com fidelidade a educação do corpo infantil neste espaço social.

O corpo da criança não é apenas educado de forma unilateral pelas intervenções e formas de organização do mundo dos adultos, mas educa-se nas múltiplas relações que estabelece com os indivíduos à sua volta, sejam eles crianças ou adultos, ainda que a possibilidade de participação infantil nas decisões seja mais ativa nas relações entre pares.

Uma das inovações que as crianças apresentam diz respeito à utilização dos materiais, brinquedos e espaços que a circundam. A maneira peculiar de brincarem ampliando os usos e significados das coisas, reflete a potencialidade da inovação do “eu” infantil frente ao mundo que já está aí antes de ela nascer. As cenas abaixo retratam esta questão:

Cena 1 – no parque pequeno da creche, algumas crianças brincam com uma caixa de plástico, parecida com as encontradas em feiras e supermercados. Elas entram na caixa, em seguida colocam a caixa dentro do tubo de concreto no chão e novamente entram nela. (Relatório dia 17/10/11).

Cena 2 - Dois meninos jogam futebol com uma roda solta de carro de plástico. Eles sentam aproximadamente 1,5 metros distantes um do outro, afastam as pernas e rolam a roda um para o outro. Um deles fala: “gol”. O outro fala: “não é de gol.” O outro fala novamente: “gol”. O outro diz: “não foi gol, eu agarrei.”. A outra criança diz: “tem que agarrar, tem que agarrar”. O outro diz: “Ah, não agarrou”. (Relatório dia 13/07/11).

Cena 3 - Dirigi-me para o parque pequeno da creche. Ao lado dele e anexo à sala do G1 tem um solar, lugar onde as crianças desse grupo estavam quando cheguei. Brincando no parque estavam as crianças do G2. Havia vários brinquedos espalhados pelo chão. Uma criança do G2, o Pedro, pega uma caixa grande e resistente de plástico, posiciona-a próxima ao solar e sobe na caixa, ficando numa altura que conseguia ver as crianças do G1 que estavam nele. (Relatório dia 03/05/2011).

Cena 4- Uma criança brinca sozinha no balanço. No brinquedo que dispõe de três lugares, ela está no do meio e segura os outros dois balanços para balançar-se. (Relatório dia 14/07/11).

É notável como as crianças valem-se dos materiais e brinquedos disponíveis no parque para criar novas formas de brincar, não se restringindo às possibilidades pré-estabelecidas pela forma das coisas. Elas viabilizam suas atividades por meio da imaginação e na combinação específica de elementos com os quais teve ou tem contato. Sem dúvida, o todo social a afeta diretamente, proporcionando que

experimente papéis sociais variados em suas brincadeiras, tal qual Mead apresenta neste exemplo:

[...] somente o fato de que está disposto a pagar dinheiro, por exemplo, provoca a atitude da pessoa que recebe dinheiro; o processo mesmo desperta nela as atitudes correspondentes da outra pessoa envolvida. O indivíduo se estimula a si mesmo para experimentar a reação que está provocando na outra pessoa e logo atua, em certo grau, em reação a essa situação. No jogo a criança atua definidamente no papel que ele mesmo tem provocado em si. Isso, como tenho dito, é o que proporciona um conteúdo definido ao indivíduo que corresponde ao estímulo que lhe afeta como afeta a algum outro. O conteúdo do outro que penetra em uma personalidade é a reação, no indivíduo, que seu gesto provoca no outro. (MEAD, 1972, p. 190, tradução nossa).³⁵

Não é preciso estar no gramado para ter campo de futebol, as características deste esporte, quase pré-requisitos de uma partida, são representados pela criança de uma maneira única, em que uma roda pode ser a bola, as pernas as traves, a areia o campo e a própria criança o time. Neste sentido, Benjamim (2009, p. 92) afirma que “ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras”. Em síntese, são formas inovadoras de se brincar com o legado social que a criança tem contato em seus processos de socialização.

As brincadeiras inovadoras, com materiais e brinquedos conhecidos, também ilustram a contribuição ativa do “eu” na formação do “*self*” na fase infantil. Nas cenas, os usos que oferecem transcendem

³⁵ "Solo hecho de que esté dispuesto a pagar dinero, por ejemplo, provoca la actitud de la persona que recibe dinero: el proceso mismo despierta en él las actitudes correspondientes de la otra persona involucrada. El individuo se estimula a si mismo para experimentar la reacción que está provocando en la otra persona, y luego actúa, en cierto grado, en reacción a esa situación. En el juego el niño actúa definidamente en el papel que él mismo há provocado en si. Eso, como he dicho, es lo que proporciona un contenido definido al individuo que responde al estímulo que le afecta como afecta a algún otro. El contenido del otro que penetra en una personalidad es la reacción, en el individuo, que su gesto provoca en el otro" (MEAD, 1972, p. 190).

o costumeiro e, a partir da significação que a criança concebe, emerge uma nova forma de brincar. Os brinquedos e os materiais inspiram novos desejos a serem realizados na brincadeira e os desafios propostos pela ampliação das possibilidades mobilizam as crianças. A contribuição das crianças ao desenvolvimento de seus próprios processos, criando e resignificando brincadeiras, materiais e espaços, é de grande importância para a formação do *self*, na medida em que o “eu” infantil atua de forma decisiva nessas escolhas e constrói, paulatinamente, um ser único numa sociedade em que todos são indivíduos interdependentes.

O “eu”, pois, nesta relação entre o “eu” e o “mim”, é algo que, por assim dizer, reage a uma situação social que se encontra dentro da experiência do indivíduo. É a resposta que o indivíduo faz à atitude que outros adotam para ele, quando ele adota uma atitude para eles. Muito bem, as atitudes que ele adota para eles estão presentes em sua própria experiência, porém sua reação a elas conterá um elemento de novidade. O “eu” proporciona a sensação de liberdade, de iniciativa. (MEAD, 1972, p. 205, tradução nossa).³⁶

Resignificar materiais, brinquedos e espaços emerge como inovação do “eu” infantil por estar ligado aos desejos que as crianças buscam satisfazer na brincadeira, demandas internas e próprias de cada indivíduo. O que mobiliza as crianças a brincarem de futebol com uma roda de carrinho de plástico são seus desejos, constituídos a partir das múltiplas experiências infantis, a busca por gratificação desses desejos, que não são isolados, mas fruto de afetos generalizados, uma espécie de produto resultante das relações estabelecidas durante a vida, especialmente as experiências mais afetivas, que tocam o indivíduo e nele se incorporam, impulsionando de forma irresistível a criança para a brincadeira.

³⁶ "El 'yo', pues, en esta relación entre el 'yo' y el 'mi', es algo que, por decirlo así, reacciona a una situación social que se encuentra dentro de la experiencia del individuo. Es la respuesta que el individuo hace a la actitud que otros adoptan hacia él, cuando él adopta una actitud hacia ellos. Ahora bien, las actitudes que él adopta hacia ellos están presentes en su propia experiencia, pero su reacción a ellas contendrá un elemento de novedad. El 'yo' proporciona la sensación de libertad, de iniciativa"(MEAD, 1972, p. 205).

Neste sentido, Vygotsky (2008) escreve que as crianças “satisfazem certos impulsos na brincadeira”. Como atividade principal, a brincadeira mobiliza as mudanças e o desenvolvimento da psique infantil, possibilita às crianças a realização, numa dimensão imaginária, de desejos que se apresentam como irrealizáveis nas condições objetivas da infância. A inovação infantil pode ser representada, portanto, não pela criação de algo espetacular e inimaginável, totalmente alheio à cultura e mundo adultos, mas como uma combinação específica e individual de “afetos generalizados” (VIGOTSKY, 2008), uma combinação única que traz à tona inovações nas brincadeiras. A criação não é inata, não está dada no indivíduo, ela é uma potencialidade do ser humano, tem relação e é dependente da história, da cultura, das experiências estabelecidas.

Nesta abordagem, a apropriação da cultura é a condição primeira para a imaginação, que é dependente do outro, uma representação do indivíduo com base nas experiências vividas e nos conhecimentos oriundos desta práxis. É por meio da imaginação que a criança promove formas inovadoras de brincar, pela combinação peculiar de seus “afetos generalizados” que são projetados nas brincadeiras coletivas e individuais do seu cotidiano (VIGOTSKI, 2008).

Esses eventos coletivos e individuais também se manifestam nos momentos que as crianças expressam o interesse em compartilhar opiniões, gostos, preferências, enfim, quando querem falar de suas vidas. Até certo ponto, as narrativas infantis ilustram o poder coercitivo da sociedade e da cultura adulta, como na cena abaixo:

Cena 5 - Duas crianças do G5, Fernando e Roberto, se aproximam de mim. Fernando pergunta o que estou fazendo. Disse que estava escrevendo uma carta. Roberto indaga: “pra quê?” Respondo que é para eu me lembrar depois. Fernando diz: “escreve que ele bate”. Roberto fala: “não. Escreve que eu como chocolate com pão doce e margarina.”. Fernando diz: “escreve que eu ganhei três medalhas na corrida. Que eu comi frutas pra ficar forte.”. Roberto diz: “que eu jogo bola. Que eu sou Avaí”. Fernando diz: “que eu sou Figueirense”. (Relatório dia 03/05/2011).

Mead (1972, p. 203, tradução nossa)³⁷ propõe que “o ‘eu’ é a ação do indivíduo frente à situação social que existe dentro de sua própria conduta, e se incorpora à sua experiência só depois de que tenha levado ao fim o ato”. Como mostra a cena, as representações que as crianças fazem de si próprias são a manifestação do “eu” infantil desencadeado pela situação de colocar-se socialmente a partir de sua história. As preferências e gostos relatados podem ser interpretados como aquilo que as crianças são ou gostariam de ser, quando se destaca o interesse no status social começando a interferir na conduta infantil e, portanto, na formação do *self*.

Quando Fernando nos conta “*ganhei três medalhas na corrida*”, “*comi frutas pra ficar forte*”, revela-nos elementos constituintes da educação do corpo que estão presentes durante o período da infância. O corpo vencedor, campeão, coloca-se como baliza para as representações infantis sobre o “eu”, em sintonia com o corpo forte, saudável e viril que, aos poucos, a criança constrói na constituição do *self*. A mesma cena nos mostra a força com que a cultura adulta exerce influência sobre as escolhas infantis, especialmente as interações com indivíduos que guardam relação afetiva próxima. “*Que eu sou Avai*”, “*que eu sou Figueirense*”, são relatos que indicam esta influência, as crianças se apropriam paulatinamente da cultura adulta, neste caso, o futebol profissional, que passa a fazer parte da vida infantil e seus processos de socialização. “O que ocorre no esporte ocorre continuamente na vida da criança. Ela adota continuamente as atitudes dos que lhe rodeiam, especialmente os papéis dos que em algum sentido lhe dominam e dos quais depende” (MEAD, 1972, p. 189, tradução nossa).³⁸

Mesmo sendo possível identificar a penetração da cultura adulta nas representações infantis, a afirmação do “eu” infantil ocorre de forma única e peculiar e nem sempre está em sintonia com o ideal de sujeito civilizado disseminado nas ações adultas. A conduta da criança obedece uma combinação específica entre as forças restritivas sociais, os impulsos corporais, as inclinações pessoais, tudo sintetizado na conduta como resultado provisório desse processo. Ao nos relatar que gosta de “*chocolate com pão doce e margarina*”, Roberto afirma seus gostos

³⁷ "El 'yo' es la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta, y se incorpora a su experiencia solo después de que ha llegado a cabo el acto" (MEAD, 1972, p. 203).

³⁸ "Lo que ocurre en el deporte ocurre continuamente en la vida del niño. Este adopta continuamente las actitudes de los que le rodean, especialmente los papeles de los que en algún sentido le dominan y de los que depende" (MEAD, 1972, p. 189).

alimentares que, seguramente, não seriam recomendados por uma nutricionista.

As crianças também denunciam problemas que atingem diretamente a geração infantil, como podemos ver nos diálogos abaixo.

Cena 6 - Uma criança me pergunta: “o que que tá escrevendo aí?” Respondo: “uma carta. Vou escrever que tu não comes salada”, a criança fala: “eu como”. Pergunto: “o que tu comeste de salada hoje?” A criança responde: “tomate e salada”, outra criança diz: “eu não comi.” Pergunto: “tu não gostas de salada?”, recebo como resposta; “não”. Pergunto: “o que tu comeste?” Responde: “arroz, feijão e molhinho da carne”. Pergunto: “tu não comeste a carne?”. Responde: “não, olha só.” e mostrou-me os dentes, em seguida ela falou: “eu tô com cárie, daí dói”. (Relatório dia 14/07/11).

Cena 7 - Uma criança me perguntou o que eu estava escrevendo, respondi que escrevia que a casinha não tem telhado. Ela fala: “o cavalinho tá meio bambo”. (Relatório dia 17/10/11).

As mudanças práticas que almejam as crianças, sem dúvida, não possuem a mesma origem, porém, ambas denunciam problemas que as afetam em suas atividades diárias. Na cena 1, a intencionalidade de se colocar perante sua vida nos mostra que as crianças não são apenas suscetíveis aos contextos socioculturais, mas que expressam suas intenções em modificar os problemas que as atingem. Se pudesse escolher, não teria cárie e comeria carne normalmente, da mesma maneira que teria um cavalinho em bom estado para brincar. Essas narrativas confirmam a participação ativa das crianças em seus processos de socialização, demonstram o que elas sentem e como percebem determinado evento ou condição, o “eu” se posiciona frente à situação social criada internamente pelo “nós”.

As inovações e representações do “eu” infantil, ou se quisermos, a participação ativa das crianças em seus processos de socialização, revelam que o novo dessas experiências infantis encontra-se na maneira distinta com que as crianças interpretam, significam e utilizam os recursos materiais e simbólicos. Tratamos disso na parte referente à

dinâmica adultocêntrica atuante nas interações entre crianças e adultos, surgindo que é ela um possível fator que empobrece e torna precária as experiências infantis. Ainda assim, vale reafirmar que a identidade-eu garante o novo na experiência social, possibilita novas combinações e mudanças na realidade que circunda o indivíduo, é maneira peculiar e pessoal de interpretar e assimilar o mundo.

6.1.2 A resistência infantil

Outro dado que enriquece a discussão acerca dos processos de socialização diz respeito à resistência infantil às ordens e conselhos advindos dos adultos. Corsaro (2011, p. 170) cita que “muitas das descobertas de como as crianças desafiam e até zombam da autoridade adulta em suas brincadeiras sugerem que esse comportamento pode ser um recurso universal das culturas infantis”. Sem a pretensão de tratar do conceito de *cultura infantil*, parece-nos que burlar a regra adulta instiga a criança a praticar tal ação, essas brincadeiras transgressoras parecem ser mais atraentes.

As condutas infantis resistentes às palavras dos adultos estiveram relacionadas no parque àquelas ordens que buscavam controlar o corpo infantil em suas brincadeiras, impor limites para os corpos que se colocam nesse espaço. As preocupações dos adultos justificadas pelos seus critérios de segurança, já tratadas, muitas vezes, não são compartilhadas pelas crianças, como podemos notar na cena abaixo:

Cena 1 – No parque, uma criança se pendura no galho de uma árvore ao lado das PS. Uma das PS fala para a criança: “brinca direito, coisa chata!” A criança não desce do galho. A mesma criança sobe mais alto que o galho onde estava anteriormente. Outra PS vê e fala: “Marcelo, desce daí!”. A criança desce alguns galhos, mas não desce da árvore. (Relatório dia 13/04/2011).

Algo interessante a ser destacado é a reação das docentes diante de situações que elas consideram perigosas: “*brinca direito, coisa chata*”, “*desce daí*”, são ações que buscam intervir diretamente coibindo a experiência que a criança usufrui. Em nenhum momento as

falas são explicativas no sentido de esclarecer e construir uma consciência em relação aos perigos oferecidos pelos brinquedos do parque. As falas adultas são sumárias, não se alongam demais quando veem crianças subindo nas árvores ou nos telhados dos brinquedos e logo providenciam a “palavra de ordem”, quase sempre com acentuado volume. Os registros deixam patente que não há argumentação, o adulto limita-se a interromper as experiências infantis, exterminando a possibilidade das crianças participarem dessas decisões. Parece-nos que, para além do fato evidente de os adultos serem responsáveis pela segurança das crianças, muitas das brincadeiras infantis no parque são condicionadas pela decisão unilateral dos primeiros, o que acaba por aplacar o processo criativo das atividades infantis.

Guardamos uma dúvida na interpretação destas condutas, o que significa “brincar direito”? Seria brincar em segurança ou seria fazê-lo sem dar trabalho para as professoras? Certamente as implicações não são as mesmas sobre as atividades infantis no espaço do parque. De qualquer maneira, nem sempre o “brincar direito” da professora tem eficácia no controle dos corpos infantis que se mostram ativos e inquietos, descontrolados, se quisermos, já que sempre querem subir, correr e pular. Não obstante, a transgressão das crianças nesses episódios parece ter um limite, quando o adulto lhes impõe uma punição ou ao menos a ameaça de puni-las:

Cena 2 - Uma criança sobe sobre o telhado de um brinquedo do parque grande da creche. A PS diz: “desce daí”, a criança só se abaixa e não desce. A PE G5 vê e diz em voz alta: “um, dois, três. Vão para a sala”, a criança diz: “não”, PE então diz: “então sai rápido”, a criança desce do brinquedo. (Relatório 05/09/11).

Nesta relação conturbada entre a ordem adulta e a resistência infantil, podemos identificar a presença de ações extremadas diante da ineficácia da autoridade adulta no controle das crianças, como valer-se de certo “jogo” de punição. A criança resiste até que sua presença no espaço do parque seja ameaçada, quando a professora fala para ela descer da árvore, ela desce alguns galhos e não da árvore, o mesmo acontece quando a professora ordena que desça do brinquedo e ela apenas se abaixa. Porém, quando a intervenção transmite claramente uma punição para a conduta infantil, “*um, dois, três. Vão para a sala*”, a

criança cede diante da possibilidade de ficar sozinha na sala enquanto as outras estarão no parque. Neste caso, a sala pode ser interpretada como a prisão do corpo infantil inquieto, uma espécie de punição para quem teima em não civilizar-se nos moldes que as docentes oferecem. É necessário destacar que a resistência das crianças "traquinas" constitui-se como mecanismo de protesto e reação às condições que lhe são impostas pelos adultos, especialmente nas brincadeiras realizadas no parque da instituição, espaço convidativo ao movimento e a atividade lúdica. O "*brincar direito*" dos adultos destoa dos desejos infantis que a impulsionam a brincar, como podemos perceber na cena seguinte:

Cena 3 - A PE diz em voz alta: "bumbum no balanço, bumbum no balanço!". Uma das crianças que está em pé no balanço desconsidera e continua brincando desta maneira. (Relatório dia 17/10/11).

O "*bumbum no balanço*" retrata o que é brincar corretamente para os adultos, mas para as crianças que anseiam conhecer e vivenciar novas experiências de movimento, balançar-se sentado não mais a mobiliza, seu desejo é outro, balançar-se em pé e cada vez mais alto. A não compreensão por parte dos adultos em relação aos desejos que incitam as crianças a participarem de suas brincadeiras e o estabelecimento prévio daquilo que pode ou não fazer, parece construir lentamente um corpo domesticado, dócil e quieto, que deve obedecer às intercessões advindas dos indivíduos mais velhos e poderosos. Em contrapartida, a desobediência dos arteiros infantis mostra-nos que essa construção do corpo não ocorre de maneira linear, tampouco harmoniosa, é sempre um conflito decidir entre seus impulsos e os critérios estabelecidos pelos adultos que lhe aplacam esses impulsos. Muitas vezes, como podemos extrair das cenas citadas neste tópico, as crianças testam a aplicação destes critérios quando estão brincando, testam os limites de segurança aceitáveis pelos adultos para continuarem com suas atividades.

Considerando a discussão que delineamos até este momento, a resistência ou transgressão infantil emerge como elemento anticivilizador dos processos de socialização das crianças, uma reação às normas presentes nas ações das professoras que tentam impor uma organização específica para o corpo no espaço e nos implementos, uma forma de resistência ao processo civilizador que lhe instaura o controle

das emoções e efetiva um refinado autocontrole. Essas formas de resistência atestam que as crianças não são seres passivos em seus processos de socialização, resistir é também constituir-se na oposição, tanto quanto na aceitação e na adesão.

6.1.3 As relações entre pares

Analisar as relações entre pares coloca-se como desafio para o pesquisador em função da pluralidade de condutas que as crianças adotam quando brincam ou interagem entre si. O que saltou aos olhos na pesquisa foi o uso da violência nas relações entre pares, fosse por meio da força física ou por formas simbólicas diversas, como a exclusão de brincadeiras ou a monopolização de certos brinquedos. Essas formas diversas de violência arquitetadas pelas próprias crianças na Educação Infantil, especialmente nos momentos do parque, fazem parte das interações constituintes do *self*, isto é, são experiências que se inscrevem na personalidade da criança.

Neste ponto, devemos levar em consideração a idade das crianças envolvidas nas relações de violência, já que esta se expressa de maneira distinta e os possíveis desdobramentos sobre a constituição do *self* não são iguais. O comportamento guiado pelos impulsos pouco mediados é característico das crianças com pouca idade, puxam o cabelo de outra criança, mordem, empurram e choram para obter um brinquedo, a atenção da professora etc. Vejamos algumas cenas que retratam esta conduta:

Cena 1 - Uma criança do G2, o Juliano, puxa o cabelo de outra, o Daniel, uma profissional readaptada que estava no parque fala: “pra que isso Juliano?” O Daniel sai chorando e o Juliano vai brincar de outra coisa. (Relatório dia 03/05/11).

Cena 2 - Uma criança, o Vitor, senta no balanço. Outra criança do G3, o Breno, se aproxima e fala que ele estava brincando e tenta tirar o Vitor do balanço, puxando-o pelo braço. Vitor chora e tenta morder o Breno. A PS se aproxima e fala:

“Deixa ele brincar um pouquinho”. (Relatório dia 03/05/11).

Os comportamentos infantis ilustrados com as cenas nos mostram como é árduo para as crianças de pouca idade lidar com o egocentrismo que as move em suas atitudes. A vontade de brincar é tão grande que a mobiliza a pegar o brinquedo de outra criança e mordê-la se for preciso. A vontade que a criança quer saciar tem origem interna. A preocupação com a manutenção e incremento do status social, imprescindível para o convívio mútuo numa sociedade interdependente e livre da violência física direta, não é compartilhada amplamente por crianças com pouca idade, suas condutas dão muito mais vazão às emoções mais espontâneas. Estes casos são exemplares para evidenciar a não compreensão do papel do outro na relação social, quando a criança com pouca idade não consegue formular o pensamento abstrato em relação à sua própria atitude e, por isto, seu ato é controlado pelas expressões espontâneas e não toma por referência a ação do “outro generalizado” (MEAD, 1972).

Em função do breve período de socialização e apropriação de regras sociais, não resistem aos desejos que as incitam a praticar tal ação, a vontade de brincar suspende a preocupação com o outro, preocupação esta que ainda se encontra em construção e de forma conturbada. Com as crianças mais velhas que frequentam a unidade pesquisada, o movimento que ocorre é diferenciado, suas emoções espontâneas começam a sofrer forte influência das regras sociais apreendidas nas relações com os adultos e outras crianças, como podemos observar na cena abaixo:

Cena 3 - Uma criança brinca sentada no chão com uma peneira de plástico. Outra criança que brinca sentada ao lado desta pega a peneira e fala: “peguei”. A criança começa a chorar. A criança que pegou a peneira fala: “brinca com esse ó”, a outra criança continua chorando e não aceita o brinquedo oferecido. (Relatório dia 14/07/11).

O comportamento da criança que tomou o brinquedo da outra evidencia a interferência que o impulso interno sofre das regras sociais, ela mesma reconhece sua atitude como equivocada e tenta achar uma

solução para equilibrá-la à sua vontade de brincar com a peneira, oferecendo outro brinquedo para o companheiro lesado por sua atitude. Percebemos a ordem cronológica que atua no condicionamento da conduta infantil, como já foi explanado no capítulo teórico sobre o Processo Civilizador: quanto maior o tempo de socialização da criança maior o seu potencial de controle dos impulsos e emoções, e mais apta ela estará para reconhecer o outro em sua conduta. Nesta cena, fica claro que as restrições sociais não foram suficientes para frear a atitude da criança, mas providenciam o reconhecimento de que sua conduta foi equivocada, indicando que a atitude do “outro generalizado”, incorporada pelo indivíduo, começa a controlar seu comportamento, ou seja, a criança adota uma atitude que todos os demais indivíduos do grupo social têm como referência quando reconhece que roubar o brinquedo de outra criança é prática condenável. Em outras palavras, a criança emite indícios de estar tornando-se consciente de si, nos termos que Mead propõe:

[...] por consciência de si queremos significar um despertar, em nós, do grupo de atitudes que provocamos nos outros, especialmente quando se trata de uma série de reações importantes que constituem aos membros da comunidade. É pouco correto unir ou mesclar consciência, no sentido em que correntemente empregamos ao termo, e consciência de si. Consciência, tal como se usa frequentemente, se refere simplesmente ao campo da experiência, porém a consciência de si se refere à capacidade para provocar nos outros uma série de reações definidas que pertencem a outros componentes do grupo. (1972, p. 192, tradução nossa).³⁹

Se, paulatinamente, a criança constrói para si própria um conjunto de regras sociais com base no reconhecimento do papel do

³⁹ "Por conciencia de sí queremos significar un despertar, em nosotros, del grupo de actitudes que provocamos en otros, especialmente cuando se trata de una serie de reacciones importantes que constituyen a los miembros de la comunidad. Es poço correcto unir o mezclar conciencia, en el sentido em que corrientemente empleamos el término, y conciencia de si. Conciencia, tal como se usa frecuentemente, se refiere simplemente al campo de la experiencia, pero la conciencia de sí se refiere a la capacidad para provocar en nosotros una serie de reacciones definidas que pertenecen a otros componentes del grupo" (MEAD, 1972, p. 192).

outro nas múltiplas relações sociais, desabrocha a consciência de si, especialmente no controle de suas emoções. É neste mesmo processo que se produz uma masculinidade, a formação de um gênero em sua forma específica que naturaliza e legitima a vazão das emoções em situações que reafirmam o que é “ser homem” no seio de uma sociedade altamente machista. Vejamos as cenas:

Cena 4 - De longe, observo o Mateus bater no Igor, que está sentado na gangorra. Igor começa a chorar. A PS se aproxima, abaixa-se e conversa com os dois. A PS vem até perto das outras P, perto de mim também, e fala “o Mateus falou bem assim: meu pai me falou que se alguém me bater, eu tenho que bater de volta. Eu bato mesmo.” (a professora contou rindo). Falei para a esta PS que vi o Mateus bater no rosto do Igor. A PS disse: “mas o Igor bateu antes, porque o rosto do Mateus estava vermelho”. (Relatório dia 06/06/2011).

Cena 5 - Uma situação que envolveu dois meninos do G6 quando brincavam no parque maior da creche. Um deles bate nas costas do outro e se joga sobre ele, ambos caem no chão. A outra criança fala: “para”. Mesmo assim, quando levantam, a criança ainda bate duas vezes nas costas do outro. A criança que apanhou fala para a PR: “o profe, o Carlos me bateu”. A PR diz: “mas tu ta brincando com ele. Então não brinca com ele”. (Relatório dia 14/07/2011).

Cena 6 – No parque menor da creche uma criança do G3, o Antonio, brinca com um copo de plástico, enchendo-o de pedrinhas. Outra criança se aproxima, o Artur, e tenta pegar o copo do Antonio. Antonio empurra o Artur, que revida e empurra o Antonio. Antonio enche o copo de pedrinhas e atira as pedrinhas no Artur. Artur começa a chorar. Como estava observando a cena de longe, chamei o Artur imediatamente. Ele veio até mim. A PA pergunta o que aconteceu e eu explico. A PA fala: “é, o Antonio ta aprendendo a se defender, porque antes ele não fazia nada, a

gente que tinha que defender”. (Relatório dia 03/05/2011).

Se, na cena 4, a referência à produção da masculinidade advém dos ensinamentos domésticos, em todas as outras (cenas 5 e 6) é também perceptível que o comportamento das docentes corroboram esta produção, por meio da aceitação e justificação da violência recíproca sob a ótica de que “se bateu, merece apanhar”, ou então que “se apanhou, está autorizado a bater”. O corpo que se constrói com base nestas experiências desponta certas características da masculinidade, como ser forte, agressivo, violento, aquele que revida e não leva “desaforos” para casa. A livre vazão de sentimentos como a vingança e o ódio não podem ter justificações, a autorização que se concede àqueles que foram vítimas da violência alheia para reagir e causar o mesmo dano ao agressor perpetua a violência, a vingança e o ódio como vetores da educação do corpo e da produção da masculinidade.

Os elementos violentos que identificamos na produção da masculinidade não se restringem apenas a esta questão e alcançam as relações entre pares, especialmente por meio da violência simbólica, materializada principalmente na ação excludente que umas crianças exercem sobre outras. Neste ponto, a amizade entre elas apresenta-se como baliza para as aceitações e rejeições, como nos mostram as duas cenas a seguir:

Cena 7 - Uma criança do G5 pergunta para outra criança: “vamos brincar de pique?”, a outra criança responde: “eu não sou tua amiga”. (Relatório dia 05/09/11).

Cena 8 - Quatro meninas brincam de pegar, elas correm em volta da ponte suspensa no parque. Uma dessas meninas fala pra outra: “para Natalia, para de me seguir”. Natalia começa a chorar e para de brincar com as meninas. Ela fica sozinha sentada no chão chorando. (Relatório dia 03/10/11).

Atentar para as condutas excludentes é necessário por considerá-las atuantes no processo de educação do corpo que se coloca nessas

interações. A criança que chora por ser enxotada da brincadeira sofre a dor da rejeição, estas experiências não podem ser apagadas dos processos de socialização da criança e não devem ser negligenciadas nas pesquisas acadêmicas sobre a infância. Esta forma de violência simbólica atua conformando um corpo oprimido, submisso, impotente, enrijecido e incapaz, desdobramentos estes que podem ser desencadeados pelas relações sociais excludentes entre os pares, entre as próprias crianças.

Seguindo nossas reflexões sobre as relações entre pares, a amizade parece ser reconhecida pelas crianças como um bem que possui valor e atinge diretamente suas vidas, manifestando o sentimento de tristeza quando algo abala esta relação afetiva. Dar valor a amizade é reconhecer-se no outro, reconhecer-se enquanto ser social. Duas cenas selecionadas destacam esta questão na relação entre pares:

Cena 9 - Uma criança do G5, a Jaqueline, se aproxima de outra criança e fala: “eu tô triste. Eu tô muito triste com o Evandro.” A outra criança diz: “brinca aqui comigo”. Jaqueline diz: “eu não vou brincar com o Evandro” e senta do lado da outra criança e começam a brincar com louças de plástico. (Relatório dia 14/07/11).

Cena 10 - Agora uma situação que envolveu três meninas do G5 (Ana, Isabela e Elisa). Ana fala: “não, ela não é minha amiga”. Isabela diz: “ela é tua amiga”. Ana fala: “não, ela que é não minha amiga”. Elisa diz: “eu sou tua amiga, tu que não quis falar comigo no balanço”. (Relatório dia 14/07/11).

O respeito à amizade por parte das crianças é um indicativo do reconhecimento do outro, um processo de aprendizagem que se desenvolve nas relações sociais em que a criança vai se tornando consciente da importância dos demais indivíduos em sua vida e vice-versa. Quando a amizade começa a interferir nas decisões infantis, brincar com este ou aquele amigo é um sinal de que a criança compreende sua “reconhecibilidade social” (ELIAS, 2006), “o outro generalizado” (MEAD, 1972).

As pessoas só podem existir em relações definidas com outras pessoas. Não se pode estabelecer um limite nato e fixo entre nossa própria pessoa e as dos outros, posto que nossa própria pessoa existe e participa como tal, em nossa experiência, só na medida em que as pessoas dos outros existem e participam também como tais em nossa experiência. O indivíduo possui uma pessoa só em relação com as pessoas dos outros membros de seu grupo social; e a estrutura de sua pessoa expressa ou reflete a pauta geral de conduta do grupo social ao qual pertence, assim como o faz a estrutura da pessoa de todos os demais indivíduos pertencentes a esse grupo social. (MEAD, 1972, p. 192-193, tradução nossa).⁴⁰

O fato de as crianças reconhecerem na amizade um bem importante das relações sociais reflete a dependência relacional fundante do ser humano numa dimensão que ultrapassa a provisão de condições necessárias à sobrevivência do organismo. Exemplifica, sobretudo, que as crianças constroem suas personalidades com base naquilo que os demais, como um todo social, pensam e se relacionam com elas. A amizade é isso, uma relação afetiva de aceitação e aproximação que baliza a conduta a partir desta referência, criando demandas a serem afirmadas ou contrariadas que se inscrevem no *self*.

6.2 A INDÚSTRIA CULTURAL NA VIDA INFANTIL

Os dados recolhidos nas observações e nas entrevistas, especialmente as narrativas dos familiares, nos indicam uma relação muito próxima entre a vida infantil e as produções culturais para o consumo da infância, seja no espaço social da creche ou no ambiente

⁴⁰ "Las personas solo pueden existir en relaciones definidas con otras personas. No se puede establecer un limite neto y fijo entre nuestra propia persona y las de los otros, puesto que nuestra propia persona existe y participa como tal, en nuestra experiencia, solo en la medida que las personas de los otros existen y participa también como tales en nuestra experiencia. El individuo posee una persona sólo en relación con las personas de los otros miembros de su grupo social; y la estructura de su persona expresa o refleja la pauta general de conducta del grupo social al cual pertenece, así como lo hace la estructura de la persona de todos los demás individuos pertenecientes a ese grupo social" (MEAD, 1972, p. 192-193).

domiciliar, a presença de personagens da indústria cultural nas brincadeiras das crianças é frequente.

A indústria cultural, conceito que emerge da tradição dialética da Teoria Crítica da sociedade “ressalta o mecanismo pelo qual a sociedade como um todo seria construída sob a égide do capital, reforçando o vigente” (MAAR, 2003, p. 460). Seus mecanismos atuam na direção de gerar uma sociedade que reproduza sua dinâmica social, tomando para si o monopólio da produção de elementos culturais, convertendo a cultura em um bem de valor, produto a ser comercializado. A formação social no âmbito da sociedade que é regida pela ordem do capital, em que a cultura se converteu em mercadoria, é o que Adorno chamou de “semiformação”, adequação ao social que meramente reproduz a sociedade objetivada, delegando aos indivíduos a condição de “sujeitos sujeitados” (ADORNO apud MAAR, 2003). Para Adorno:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou a autodeterminação prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. (ADORNO, 1996, p. 391).

A adaptação que demanda a indústria cultural é o próprio sistema de perpetuação da dominação. Na maioria das nações ocidentais capitalistas a socialização se faz em torno dos elementos desta indústria, gerando *a priori* a dependência nos indivíduos de seus produtos. No limite, sobra pouco espaço para a adesão consciente e crítica, a cultura consumida na condição de mercadoria elucida a renúncia pela autodeterminação e exemplifica a semiformação dos processos de socialização.

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma

tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duree*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca num julgamento, se coloca um “É isso” sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta. [...] O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que descobre seu destrutivo poder nos sistemas totalitários. (ADORNO, 1996, p. 406).

O estado de consciência provocado pela semicultura dispensa a continuidade e a percepção aprofundada da experiência, a própria experiência perde seu caráter diante da adesão imediata e irrefletida, transforma-se em mecanismo de adaptação ao “É isso”. Nada mais escapa das amarras da indústria cultural.

Diante da breve exposição acerca da tradição teórica que orienta nossas reflexões sobre as relações entre a infância e a indústria cultural, faz-se necessário uma contextualização do cenário mais atual para entender as condições em que acontecem os processos de socialização na infância nesse quesito.

O mundo contemporâneo tem se caracterizado pelo avançado desenvolvimento científico e tecnológico que, associado à política de globalização da economia e da cultura, tem gerado desde a infância uma mudança significativa nos processos de socialização, “um novo sujeito”⁴¹ para o qual o acesso à informação de ampla divulgação é fácil, quando a televisão e os desenhos infantis assumem o papel de “cuidadores” dos pequenos. Nesta composição, Belloni e Gomes apontam uma questão importante na relação entre as crianças e as TICs⁴², segundo escrevem:

⁴¹ Belloni e Gomes (2008) destacam com este conceito a criança que se “apropria naturalmente das tecnologias de informação e comunicação, para quem a televisão e o computador fazem parte do meio ambiente, de seu universo de socialização”.

⁴² Sigla utilizada para referenciar as tecnologias de informação e comunicação.

As crianças percebem mensagens midiáticas a sua maneira, de acordo com as mediações que se estabelecem em seu grupo familiar, social, escolar, de pares. Vão construindo seu imaginário a partir destas significações, misturando ficção com realidade, super-heróis e personalidades políticas, catástrofes reais com violência fictícia. Em suas relações com as mídias, especialmente a televisão, as crianças atribuem vida e poder aos personagens da telinha. [...] Embora o uso das TIC propicie aprendizagens novas, especialmente novos modos de aprender, ele não é suficiente, por si só, para desenvolver o espírito crítico e utilizações criativas. Para tal desenvolvimento serão sempre necessárias as mediações dos adultos e das instituições educativas. (BELLONI; GOMES, 2008, p. 719).

As principais mediações que interferem na relação direta entre a criança e as TICs ocorrem, de maneira geral, nas instituições socializantes mais presentes na vida infantil, a família e a creche. Algumas pesquisas têm discutido a relação entre a infância e a indústria cultural a partir de diferentes elementos, dentre eles os desenhos infantis, os jogos eletrônicos e as mídias (BELLONI; GOMES, 2008; ZANOLLA, 2007; PEREIRA, 2002; SALGADO et al, 2005; ROVERI; SOARES, 2011). Estes estudos indicam que as informações e estímulos que as crianças recebem das mídias e das produções culturais para a infância são estratégias de significação que se constituem como modelos de comportamento, beleza e gostos, que integram o imaginário infantil. Não obstante, a violência gratuita e banalizada dos desenhos infantis e jogos eletrônicos, mascarada de entretenimento e lazer, acaba contribuindo para a formação de identidades indiferentes com a dor, com o processo de naturalização da violência.

Observar que as crianças se identificam com personagens fortes, bonitos, saudáveis, poderosos, heróis, é um indicativo importante da constituição subjetiva da identidade infantil, indicando suas preferências e os modelos que seguem. A cultura do espetáculo audiovisual para as crianças são discursos culturais, lhes sugerem uma determinada realidade, repleta de valorações sobre o mundo estabelecidas pelo poder apologético da imagem. A linguagem rápida, de fácil compreensão, objetiva, potencializada pelos superpoderes da edição e dos efeitos especiais, nos apontam uma administração da cultura por meio dos

desenhos televisivos. Ao ter contato com os desenhos, a criança relaciona-se com a cultura, ainda que não esteja totalmente consciente do papel dela ou mesmo do que ela seja. Por meio dos desenhos, a criança vai se acostumando com uma maneira específica de se comportar em situações distintas, forma seus gostos, preferências e preconceitos.

Certamente, o conteúdo dos desenhos televisivos é importante baliza para os estudos que abarcam a relação entre a infância e as produções culturais para as crianças. Analisar as características dos personagens, as situações e os contextos, as relações de gênero e de poder, dentre outros elementos, pode ajudar a desvelar mecanismos de dominação social atuantes desde a mais precoce idade. Nossa pesquisa não propôs tal objetivo, analisar o conteúdo dos desenhos, e por isso nos atemos à descrição da presença da indústria cultural na vida infantil no ambiente domiciliar e educacional.

Na instituição pesquisada, a maioria das crianças ocupa vaga em período integral, portanto, as experiências na creche e na família preenchem grande parte dos processos de socialização delas. Neste tópico, nos interessa as experiências com as produções da indústria cultural na infância, retratadas a partir da observação realizada no parque e das narrativas das mães. Ganham destaque o papel desempenhado pelo adulto nesta mediação, as brincadeiras infantis e o tempo destinado à televisão.

6.2.1 Na creche

A partir das observações, as experiências que as crianças estabelecem no parque com a presença de algum elemento da indústria cultural puderam ser categorizadas em dois momentos distintos: a) brincadeiras e relações que não envolvem diretamente o adulto na mediação; b) com a mediação do adulto.

As cenas que retratam a presença de personagens da indústria cultural nas brincadeiras e relações das crianças sem a mediação direta de um adulto, quando o interesse pelo conteúdo midiático emerge das crianças, demonstram o conhecimento infantil sobre estas produções culturais e atestam a eficácia da sedução que este modelo social regido pelo capital na geração infantil. A cena abaixo pode servir de exemplo neste caso.

Cena 1 - Uma criança diz: “quem é o Luan Santana?”. Vitor fala: “eu sou o Luan Santana”. PA diz: “canta uma música do Luan Santana”. Três crianças começam a cantar uma música: “aa, como é bom poder te amar”. Cantaram uma parte grande da música. (Relatório dia 03/06/11).

Quando as crianças cantam a música que lhes é oferecida insistentemente nos rádios e programas televisivos, indicam que a atuação da indústria cultural começa a influenciar as experiências infantis, contribuindo decisivamente na constituição dos sujeitos, providenciando a reprodução contínua da situação vigente. Os “astros” fabricados ganham espaço na vida das crianças que querem cantar e dançar como eles, o desejo infantil neste caso é resultado da pura adaptação ao “é isso” que lhe é imposta massivamente pela semiformação, “o semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo” (ADORNO, 1996, p. 405).

A força com que a indústria cultural penetra na vida infantil pode ser, em parte, elucidada pelo valor simbólico expressivo que a criança atribui ao brinquedo quando o associa aos personagens dos desenhos e filmes que assistem. Quando o brinquedo adquire, numa dimensão imaginária infantil, os mesmos poderes dos super-heróis ou supermáquinas, as crianças estão preenchendo suas experiências diárias com base nas relações com as produções midiáticas. Elas não apenas atribuem valor simbólico a brinquedos associados aos personagens e histórias dos desenhos, como projetam em pedaços de madeira as espadas dos “super”, movimento desencadeado pela proximidade afetiva entre a criança e seu personagem predileto. Duas cenas retratam bem esta questão:

Cena 2 - Rodrigo (G3) fala para mim: “professor, eu peguei o pneu do BEN10 para brincar”. PS do G3 fala: “O Rô, vamos brincar, rola esse pneu para cá”. Rodrigo rola o pneu e a PS diz: “isso, eee” e bate palmas. (Relatório dia 14/07/2011).

Cena 3 - Algumas crianças se aproximam e começam a conversar comigo. Uma delas diz: “eu tenho uma bicicleta, bicicleta *hot wheels*”. (Relatório dia 03/10/2011).

As passagens atestam a capacidade das crianças valerem-se dos desenhos como suportes simbólicos para suas brincadeiras, a possibilidade de distanciarem-se das imagens televisivas e construir outros significados e sentidos para seus personagens preferidos. Seja como for, a brincadeira infantil mais inocente como “pegar o pneu do BEN10 para brincar” está contaminada pela ordem social por meio das artimanhas da indústria cultural e do espetáculo audiovisual para os pequenos. A indústria cultural parece constituir, especialmente por meio dos heróis dos desenhos infantis, grande parte do conteúdo das brincadeiras, revestindo-as de valor simbólico irresistível. Talvez pudéssemos falar que as crianças permanecem na condição de consumidoras das fantasias televisivas mesmo nas brincadeiras mais espontâneas, pelo fato de o conteúdo lúdico ser baseado nas mercadorias dessa indústria.

A cena que iremos analisar a seguir retrata a relação entre as crianças com mais idade e a indústria cultural em outro plano, mais refinado, que se manifesta a partir de um diálogo que eu tive com duas crianças quando as observava.

Cena 4 – Sentado no parque grande da creche observando, se aproximam de mim duas crianças. Uma delas diz: “eu peguei pulga dele”, eu digo: “pulga? Eu não sou cachorro”. A outra criança diz: “é o professor Girafales” (as crianças riem) (se referindo a minha estatura). Pergunto: “quem é o professor Girafales?”, criança responde: “tu”, então pergunto: “da onde tu conhece o professor Girafales?”, a criança diz: “do Chaves”. (Relatório dia 03/10/11).

A cena exemplifica a capacidade em extrair elementos característicos dos personagens dos desenhos e outras produções audiovisuais e associá-los às pessoas com quem se relacionam diariamente, ou seja, reconhecer-me⁴³ como o “professor Girafales” a partir de uma característica marcante em ambos, a elevada altura. O mundo real e o mundo da TV dialogam no reconhecimento de semelhanças e misturam-se no imaginário infantil.

⁴³ Cabe esclarecer em nota que minha estatura é de 1,95m. Especialmente no ambiente da educação infantil, minha altura chama a atenção.

Isso se configura, sobretudo, pela pesquisa contemplar a educação de 0 a 5 anos, como uma aproximação mimética da indústria cultural na infância, um saber que se incorpora mediante a experiência perceptiva por semelhança projetada por sua ligação afetiva. Para Benjamin (1970, p. 49), a brincadeira infantil é expressão da capacidade mimética, “o jogo infantil acha-se completamente saturado de condutas miméticas e seu campo não se encontra, de nenhum modo, limitado ao que um indivíduo pode imitar doutro. A criança não só brinca de comerciante ou professor bem como também de moinho de vento e locomotiva”.

A faculdade mimética como produção e reconhecimento de semelhanças, sua força irresistível e inconsciente, não permaneceu inalterável no decurso histórico, Benjamin (1970, p. 50) ao apontar um crescente enfraquecimento da capacidade mimética, destaca que “o problema consiste, aqui, em determinar se se trata da decadência desta capacidade ou, pelo contrário, de sua transformação”. Certamente, o contexto mundial de globalização da cultura que atinge grande parte das infâncias do planeta tem gerado um deslocamento das experiências basilares para expressão de tal faculdade. Se antes as crianças mimetizavam o moinho, o professor ou os familiares, hoje também mimetizam a Barbie, o Ben-10, o Homem Aranha etc.

O fato de os elementos da indústria cultural serem aqueles mimetizados pelas crianças gera implicações sobre a formação social delas. Toda experiência que travam com personagens da indústria cultural é, antes de tudo, atravessada pela lógica capitalista, a condição de espectador determina, inevitavelmente, outra função social para as crianças, a de consumidores dos produtos e mercadorias divulgados nestas produções.

Como sugere Benjamin (2009, p. 90) em “História cultural do brinquedo”, os brinquedos não surgem a partir de uma indústria especializada, originam-se nas “oficinas de entalhadores em madeira, de fundidores de estanho”, que normalmente produziam suas peças a partir dos restos de materiais. A distribuição e venda desses brinquedos, em sua fase inicial, não era função de comerciantes, acontecia no âmbito das oficinas manufatureiras, onde “se podiam encontrar animais talhados em madeira com o marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doce com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de velas” (BENJAMIN, 2009, p. 90). Com o advento da sociedade industrial capitalista, os brinquedos começam a perder seu “elemento discreto, minúsculo, sonhador” (BENJAMIN, 2009, p. 91), e “uma emancipação do brinquedo põe a caminho; quanto

mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.” (2009, p. 91-92).

O brinquedo que se torna estranho à criança é aquele que antecipa a experiência, fornece de antemão os elementos da brincadeira, poupando e usurpando o processo criativo presentes na atividade lúdica. O carrinho que outrora era um pedaço de madeira, agora chega às mãos infantis como perfeita reprodução dos carros reais, com pneus, vidros, volante e tudo mais; não é mais necessário que a criança imagine como será seu carro, que atribua qualidades simbólicas para o brinquedo, estas já estão dadas desde sua fabricação. A semelhança já está dada e a mimesis é falsa, induzida.

Todas essas produções atingem, inevitavelmente, a educação do corpo na infância, seja disseminando os padrões corporais da Barbie (ROVERI; SOARES, 2011) ou a potência do corpo do homem Aranha. Ao falar do corpo, Vaz (2003, p. 7) sugere que “nunca foi tão violenta a sua presença nos veículos da indústria cultural, seja no campo ficcional, ou nos programas que aconselham, impelem e exigem novas conformações corporais”. Também é desde a infância que um ideal de corpo e dos seus usos começam a ser construídos, e as experiências e relações que as crianças estabelecem com os personagens da indústria cultural em seus diversos meios de divulgação parecem influenciar decisivamente a formação da subjetividade.

O problema não se encontra propriamente na capacidade mimética, tampouco na criança que mimetiza seus personagens preferidos. O embate da relação entre mimese e indústria cultural é o ciclo virtuoso devastador de consumo no qual a criança é inserida desde a mais tenra idade. O personagem assistido também é comprável, está à venda em diversos formatos, tamanhos e cores, criando uma demanda interna para o consumo baseada na relação afetiva da criança com o desenho. A criança não se contenta em apenas assistir o Ben-10, quer representá-lo em suas brincadeiras, ter seus poderes, usar suas roupas e utensílios, comer sua comida etc.

Cena 5 - Em cima de um brinquedo do parque, a ponte suspensa, uma criança diz: “eu sou o Wolverine, unha grande”. (Relatório dia 03/10/11).

O interesse infantil por esses produtos midiáticos pode ser explicado, em parte, pelo refinamento da sensibilidade que as produções culturais para as crianças alcançaram em relação aos aspectos simbólicos e materiais que fomentam o desejo infantil, como “fantasias, culto a heróis, senso de humor absurdo e um vivo senso de identidade de grupo” (KLINE apud CORSARO, 1993, p. 18). Os adultos envolvidos nestas produções valem-se com maestria destes elementos em suas estratégias de venda, divulgação e elaboração de produtos para os pequenos consumidores.

MEDIAÇÃO

Ainda se referindo as experiências na creche, outro conjunto de cenas ilustra a participação do adulto nos momentos que as crianças estão no parque em relações que estabelecem com algum elemento da indústria cultural. Nossa principal intenção é refletir sobre a mediação que a professora exerce neste contato entre as crianças e as produções para a infância. Vejamos as cenas:

Cena 1 - No parque grande da creche estão as crianças do G5, a PA, a PS e a PE. A PE penteia o cabelo de uma criança. A PA que está ao lado fala: “vai lá mostrar para as meninas, tu tá igual o Justin Biber”. A PE fala: “vai lá mostrar para as meninas”. (Relatório dia 13/07/2011).

Cena 2 – No parque grande da creche, a PR penteia o cabelo de dois meninos. Agora penteia o cabelo de uma menina. Ela usa um spray com água e condicionador. A PA também ajuda a pentear. Uma criança que estava prestes a pentear o cabelo fala: “eu quero do Neymar”. Outra criança que estava do lado desta diz: “eu também quero do Neymar”. A PR fala: “quem vai pentear é a Dora (PA). É Justin Biber que ele quer”. (Relatório dia 13/07/2011).

Cena 3 - A PE G5 começa a batucar com uma pazinha e um balde de plástico. Duas crianças que estão perto dela dançam. Mais crianças se aproximam. Agora, quatro meninos dançam, eles

imitam alguns movimentos da capoeira. PS que estava perto observando diz: “ó, capoeira ó”. PE diz: “ó, dança do Michael Jackson” e continua: “Michael Jackson, vai lá”, “aqui ó, dança Michael Jackson aqui ó”. Muitas crianças estão perto agora, algumas dançam e outras apenas observam. (Relatório dia 05/09/2011).

Cena 4 – No parque grande da creche a PR penteia o cabelo das crianças. Quando termina de pentear o cabelo de Ana Clara diz: “ficou linda Rapunzel. Joga suas tranças Rapunzel”. (Relatório dia 13/07/2011).

Sobre a mediação adulta, observamos a divulgação de padrões estéticos baseados nos “astros” da indústria cultural, padrões que são disseminados e inculcados por meio da ação dos profissionais sobre as crianças, pelas mídias, mas também na relação entre crianças, que difundem, representam e reconhecem os personagens. A preocupação estética, isto é, a educação do corpo em sua dimensão estética, toma, em situações observadas, alguns desses personagens como modelos de beleza a serem alcançados, onde a aparência se coloca como um importante elemento das interações sociais, perceptível na fala “*ta igual ao Justin Bieber, vai lá mostrar para as meninas*”.

É preciso reconhecer que a socialização se faz em torno dos objetos da indústria cultural em uma sociedade que cada vez mais transforma a cultura em mercadoria. Os conteúdos artísticos e culturais pertencentes à lógica de mercado assumem automaticamente a condição de mercadorias, portanto, a produção artística, intelectual e cultural passa a ser guiada pela possibilidade de consumo mercadológico. Neste sentido, as cenas nos mostram que os elementos da indústria cultural, suas mercadorias, estão presentes no mundo infantil e parecem se constituir como um dos vetores da educação do corpo, sobretudo em sua dimensão estética. Adultos tomam personagens como modelos ideais comparativos, crianças representam e desejam ser parecidas com essas figuras. “*Eu quero do Neymar*”, diz uma criança, referindo-se ao penteado do ídolo futebolístico.

O corpo-fetichizado: transformado em mercadoria, *coisa de se consumir*; enfeitado, penteado, adornado, fazendo confundir aparência com identidade. De outro modo, nesses termos, o corpo é celebrado, adorado e tomado como objeto de prazer que se baseia na sensação, permanecendo centralizado em si mesmo e promovendo o individualismo ao invés da individuação que nasce da experiência compartilhada em um espaço comum. (RICHTER, 2006a, p. 151).

Um ponto central nesta questão é o posicionamento do adulto na mediação entre criança e indústria cultural. Parece-nos, analisando as cenas descritas e as observações de maneira geral, que as professoras não reconhecem como algo negativo a presença da indústria cultural na vida infantil, pelo contrário, demonstram a necessidade de trazê-la para as interações intergeracionais associando a expressão infantil com algum personagem conhecido, famoso, algo explícito na fala da professora “*ó, dança do Michael Jackson*” “*Michael Jackson, vai lá*” “*aqui ó, dança Michael Jackson aqui ó*”. As condutas pedagógicas indicam uma preocupação permanente com a segurança física das crianças no espaço do parque, porém o conteúdo das brincadeiras infantis realizadas neste ambiente passa despercebido, não é motivo para a intervenção ou interdição adulta. A ordem mostra-se a seguinte: o conteúdo não importa, seja ele baseado na cultura popular, na indústria cultural ou qualquer outra coisa, o importante é que as crianças brinquem sem se machucar.

Não se interar dos conteúdos das brincadeiras infantis é também uma forma de negligência da atividade docente na formação da criança, reconhecer que a presença de conteúdos diversos na exploração das brincadeiras é tão importante quanto à segurança das crianças é fundamental para apontar o papel do adulto na mediação das brincadeiras infantis que acontecem no parque. A tarefa de ampliação de repertório das experiências infantis é permanente para os profissionais que trabalham em creches e NEIs, é também um mecanismo de resistência e debate sobre as imposições midiáticas que atingem diariamente as crianças. A mediação do adulto pode oferecer outros modelos comparativos, contestar padrões e construir novas significações em conjunto com as crianças.

Não estamos advogando em prol do controle absoluto dos adultos sobre as brincadeiras infantis quando estão no parque, mas sim para que se crie uma aproximação das professoras com as crianças neste espaço em especial, tornando-o pedagógico, com propostas coletivas e intervenções planejadas.

6.2.2 Na família

Tomamos com fonte principal neste tópico as entrevistas realizadas com duas mães de crianças da instituição educativa em que pesquisamos. Nossa intenção era recolher informações sobre as experiências no ambiente familiar, com ênfase para o contato com brinquedos e produções audiovisuais destinados à geração infantil. A principal indagação referia-se aos personagens prediletos dos filhos, como tinham contato com eles e de que forma esta relação entre a criança e o personagem era tratada pela família.

A narrativa das informantes revelou-nos infâncias bem distintas quando comparamos as experiências das crianças fora da creche, seus processos de socialização. Ambas as mães entrevistadas trabalham na creche, uma ocupa a função de auxiliar de sala, com carga horária de 6 horas diárias (M1), e a outra de auxiliar de limpeza, com a mesma carga horária (M2).

Como relata M1, seu filho permanece na creche:

[...] umas sete, oito horas por dia [...] de segunda a sexta. [...] Quando ele não ta na creche, geralmente ele ta comigo em casa ou com o pai quando eu tenho que fazer alguma atividade fora da minha casa, no caso algum curso, exame, ou às vezes ele vai no centro comigo pra fazer um exame ou eu mesmo levo ele junto, se o pai não estiver em casa. [...] eu tenho uma presença constante com meu filho, no caso quando ele está em casa eu fico bem inteira com ele, então praticamente, ele fica na televisão, fica até bastante na televisão, mas quando ele está na televisão e eu estou fazendo alguma coisa o dia inteiro, mas eu paro, tem um certo horário que eu paro, fico com ele e faço algumas atividades ou

brincadeiras. Ele não tem contato fora da creche com outras crianças, é mais adulto, então sou eu ou meu marido. [...] ele sai muito comigo, vou em parques, já fui em cinema, teatros com ele, ele faz bastante coisas assim, comigo e com meu marido e as vezes com um tio, ele tem um tio muito presente. [...] nos finais de semana, no sábado é para trabalharmos se formos trabalhar em casa, o Luis Felipe fica com os brinquedos dele e a televisão, de certa forma a televisão fica sendo nossa babá, e os brinquedos dele. [...] Mas o contato com criança é mesmo na creche, pouquíssimo contato fora da creche com crianças que ele tem [...] o que ele tem que a gente vai fora da creche, quartas e sextas-feiras, ele faz natação. E ai a gente leva pra academia, e na academia, além do horário dele, ele fica esperando o pai que também faz academia. (Depoimento de M1).

As informações obtidas com a entrevista de M2 revelam que sua filha fica na creche das oito até as dezenove horas devido aos horários de trabalho dos pais. Em casa gosta muito de brincar com as bonecas, especialmente com uma do tipo Barbie⁴⁴, assiste filmes no aparelho de DVD e brinca com a irmã mais velha, de sete anos. Fora da creche também brinca com seus primos com idades próximas, frequenta a casa da tia e da avó, todos moram na mesma rua.

O contexto e as experiências das vidas infantis narradas indicam condições distintas de onde emergem os processos de socialização. Um ponto em comum diagnosticado é a presença da televisão na vida das crianças. Tanto quando estabelecem no ambiente familiar apenas relações com adultos, como quando convivem diariamente com outras crianças fora da creche, o tempo destinado à televisão ocupa grande parcela do tempo quando estão em casa. O depoimento de M1, quando afirma que “*a televisão acaba sendo nossa babá*”, indica que os desenhos que passam na telinha desempenham uma função na rotina

⁴⁴ A boneca *Barbie* é um brinquedo originalmente surgido nos Estados Unidos da América, destinado principalmente às meninas. Apresenta padrões estéticos característicos, como a pele branca, os olhos claros, os cabelos loiros, pernas desproporcionalmente longas, cintura fina, muitos adereços de cor predominantemente rosa. “Ruth Handler, a criadora da *Barbie*, a boneca mais famosa do mundo, apresentou-a pela primeira vez em 1959 na Feira de Brinquedos dos Estados Unidos. A partir daí, a *Barbie* tornou-se o objeto de desejo da imensa maioria das garotas em mais de 150 países.” (TOMÉ, 2012).

domiciliar, entreter a criança enquanto a mãe se ocupa dos afazeres domésticos. Esta situação, que certamente não destoa das ocorridas em muitos lares de nosso país, reflete a tendência à determinação da vida infantil pela indústria do entretenimento, uma cultura tematizada da sociedade objetivada que atrai irresistivelmente a atenção dos olhos dos pequenos e não tarda a adequar os sujeitos de pouca idade à sua condição de sujeito, a produzir uma consciência correspondente aos termos existentes de continuidade social.

Sobre o tempo que seus filhos ficam frente à televisão, M1 nos revela que *“às vezes ele fica três, quatro horas”*, e M2 que *“ela vê uns dois ou três (DVD) durante o dia”*. Certamente este tempo é parte significativa do período que estão em casa, considerando que passam grande parte do dia na creche e indicam que as horas despendidas com a televisão fazem parte da rotina domiciliar, ou seja, a indústria cultural determina, de certa forma, o que as crianças fazem no tempo livre (ADORNO, 1995). A próxima cena foi registrada quando observávamos as crianças do G5 em suas atividades na sala e nos fornece um panorama sobre o consumo infantil das produções televisivas, inclusive aqueles destinados ao público com mais idade:

Cena 1 - na sala do G5 a PA brinca de massinha com as crianças. Ela pergunta: “quem é que ta assistindo novela aqui na sala?”, seis crianças levantam as mãos e falam: “eu”. Uma delas diz: “eu to assistindo Fina Estampa”, outra diz: “eu vejo Zorra Total”, a PA pergunta: “o que! tu fica até tarde vendo Zorra Total?”, a criança responde: “sim”. A PA pergunta individualmente para as crianças se elas assistem novela. Uma criança diz: “eu assisto Didi e Insensato Coração”, outra diz: “eu vi Amor e Sexo, é muito forte”. A PA pergunta: “Vinicius, o que você mais assiste na TV?”, a criança responde: “nova Malhação”. (Relatório dia 06/09/2011).

O espetáculo audiovisual é estímulo para a percepção infantil, tornando-se assim elemento importante da constituição subjetiva das crianças. Este movimento de apropriação subjetiva das mercadorias da indústria cultural desencadeia, por assim dizer, uma regressão subjetiva, um estado de consciência que se sujeita ao processo de dominação permanente, substituindo a formação subjetiva pela antecipação da

experiência sob a ordem do capital; a subjetividade, nessa situação, é pura adesão e adequação ao vigente, confirmando o processo de “semiformação” (ADORNO, 1996).

A aproximação das crianças com os desenhos televisivos abrange também artefatos materiais vinculados aos personagens e heróis das histórias. A este respeito as mães nos contam:

[...] ele tem uma caixa de brinquedos do BEN10, até chega a ser uns 21, 22 bonecos. Tudo do BEN10, é uma caixa, e super-heróis, aí tem Homem-aranha, Batman, ele tem uma caixa bem grandinha. Ele tem camisa, boné, um tênis que o irmão deu, a roupa né?, a vestimenta, tem até a cueca, (risos). Aniversários dele já foram comemorados com o BEN10 de tema. Então assim, em relação a muitos eu acredito que ele tem até pouco, ele tem bastante brinquedo do BEN10, mas é o brinquedo, os alienígenas, os brinquedinhos, e no laptop né?, que é do BEN10, mas é só o desenho do BEN10, as atividades não são. (Depoimento de M1).

[...] o que ela tem mais é boneca, (risos), carrinho de boneca, casinha de boneca. Dos filmes ela tem a Barbie que elas gostam muito, tem aquele menino que vira desenho elas também gostam bastante, tem o pequeno urso e o Pinóquio. Desenho ela vê na TV, o Pica-pau que ela gosta, o Chaves ela gosta. Da Barbie ela tem brinquedos e o DVD, a roupa até que eu compro assim, quando tem um desenho da Barbie assim eu compro, mais o Pinóquio assim, essas coisas, é normal assim. (Depoimento de M2).

Podemos perceber a naturalidade com que as mães tratam da compra das mercadorias da indústria cultural para seus filhos, demonstrando a efetividade do processo manipulado sob os desígnios do capital, o de transformar em natural o social: “nos termos da produção pela indústria capitalista, na construção da sociedade como sendo cópia feita na medida em que a sociedade é cultural, ordena e organiza o que seria natural” (MAAR, 2003, p. 460). Os brinquedos, vestimentas e

filmes dos personagens prediletos apresentam-se diante da visão dos adultos como necessidades naturais das brincadeiras das crianças. É preciso que a criança tenha o boneco do BEN10 para brincar ou o DVD da Barbie para assistir. Essas experiências, das crianças com as produções da indústria cultural, proporcionam a vivência da infância nos moldes da sociedade da reprodução. M1 explica seus motivos para a compra de tais produtos para seu filho.

[...] ele tem isso também porque tá fácil no mercado, então ele acaba ganhando, não é só nós, acaba ganhando do tio, de algum conhecido, e a gente vai comprar alguma coisa no mercado e tá ali né?, no dia a dia tá ali, tá sempre presente. Tá mais em exposição. (Depoimento de M1).

Esta narrativa nos fornece uma noção ampliada das amarras da indústria cultural, o mesmo personagem dos desenhos infantis está estampado nas camisetas, bonés, cadernos, numa imensidão de coisas que adquirem valor simbólico por estarem relacionados a estes personagens. A grande exposição e fabricação em larga escala destes produtos obedece à organização social determinada pelo capital, os desenhos infantis mais assistidos e divulgados são os mesmos transportados para as outras mercadorias que, em princípio, não guardam relação direta com o personagem ou desenho. Dá-se uma proliferação dos heróis televisivos em tudo que pode ser utilizado e consumido pela criança, desde cueca e laptop do BEN10 até iogurtes e biscoitos da Barbie. A narrativa de M1 é esclarecedora dos mecanismos lançados pelas produções culturais para a infância.

[...] esse BEN10 tem uma característica, ele tem uma característica de herói da realidade de hoje, e nós estamos sem heróis na nossa realidade, se tu parar pra pensar, antigamente a gente valorizava o pai, a mãe ou o irmão, e hoje a gente não valoriza mais nada, de certa forma, porque a gente não tem um herói e o herói acabou sendo a televisão e esses personagens, então a gente tem que saber trabalhar muito bem outros valores, senão a criança vai direto nesse outro. (Depoimento de M1).

Mercadorias e produtos vêm suprir uma demanda que no mundo reconstruído, objetivado, não se esgota, é sempre renovada. Analisando a fala de M1 é visível o ciclo de reprodução medrado nos termos do capital e a atuação da indústria cultural neste sentido. Diante da impossibilidade dos adultos estarem junto a seus filhos, as crianças ficam à mercê da sociedade perfeitamente produzida para agradar seus olhos. A fabricação de heróis e vilões, fortes e fracos, belos e feios, é retratada de forma harmoniosa e afirmativa, os fortes e belos heróis vencem enquanto os feios e fracos vilões perdem. Neste mundo objetivado, não há dúvida que todos querem ser heróis. Quando a mãe diz que “*o herói acabou sendo a televisão e esses personagens*”, corrobora a tese de Adorno, segundo a qual a “*adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva*” (1996, p. 390). É também por meio destes desenhos infantis que as crianças se adaptam a um determinado tipo de sociedade com seus padrões de beleza, comportamento e gênero. Ao tratar da relação entre infância, máquinas e violência, Belloni argumenta que:

O mundo espetacularizado, violento e tecnificado, cujo retrato, construído e difundido pelos sistemas de mídias, [...] constitui um elemento extremamente importante do universo de socialização das novas gerações, pois a comunicação eletrônica é um fenômeno generalizado em escala planetária, embora em graus e intensidades variáveis. Mesmo aqueles jovens que não tem acesso direto aos equipamentos e serviços mais atuais e sofisticados, como o computador e a rede telemática (caso da maioria das crianças e dos jovens de países pobres como o Brasil), estão de certo modo incluídos no ciberespaço, virtualmente, por intermédio do mundo maravilhoso, rico, charmoso, injusto e violento que lhes é mostrado pela televisão. A realidade virtual descrita na telinha tende a ser vivida por esses jovens como um simulacro, um sonho, uma fantasia que substitui um real demasiado triste. (BELLONI, 2004, p. 586).

Os heróis das telinhas substituem a impotência das pessoas reais diante das contradições sociais, no mundo espetacular o real é suprimido pelo ideal, as contradições são aplacadas das relações sociais estabelecidas no “mundo mágico”, cativando e encantando os telespectadores mirins.

A proximidade da geração infantil a essas produções culturais para as crianças é tratada pelas mães entrevistadas de maneira confusa, como podemos perceber nas transcrições abaixo:

[...] o que levou ele a esse BEN10, a essa história da televisão, é a sociedade, é os amiguinhos dele, não foi nós, pais, nem a escola, e ele faz parte de uma sociedade, não pode ficar ausente dela, então a gente deixou isso presente pra ele, tu pode participar da tua sociedade que é essa, que tu gosta, que tá aí na mídia, que é a do consumo, mas existe outros. [...] hoje nós estamos na era do computador, e aí as coisas estão tudo muito rápidas e esse BEN10 ele é rápido, então as outras coisas que nós temos não estão tão rápidas pra esse BEN10, na nossa cultura, então essa cultura está sendo mais forte que a nossa. (Depoimento de M1).

[...] ela imita a Barbie, aí ela vê o Pinóquio também, ela imita muito o Pinóquio. Eu acho legal, mas às vezes ela fica falando muito né?, demais, daí eu já pego e já corto um pouco, entendesse?

Eu - fala muito sobre o que?

M2 – sobre os personagens, ela imita muito, imita muito, a Barbie e o Pinóquio, é muito assim, e às vezes ele pede pra mim colocar e eu nem coloco tanto, já dou uma cortada. [...] porque às vezes aqui na creche ela tá vendo DVD, chega em casa ela quer DVD também, eu assim “não, tu já viu na creche, agora tu não vai ver DVD”, ela quer ver, às vezes a criança fica tão acostumada a ver que ela quer ver direto, se deixar ela quer ver direto, e

isso não é bom para a criança, não é saudável.
(Depoimento de M2).

É interessante notar que a cultura feita mercadoria, no caso dos desenhos televisivos, é associada a uma cultura da infância, algo próprio e compartilhado pelos pares infantis, necessidade imanente para o convívio com seus pares, ao mesmo tempo em que seu consumo demasiado é combatido e contrapõe-se ao que M1 chama de “*nossa cultura*”. Imitar o personagem e assistir os desenhos pode, mas não repetidas vezes, porque “*se deixar ela quer ver direto e isso não é bom para a criança, não é saudável*”. A presença e a influência que a indústria cultural exerce na vida infantil, como vimos, são tratadas pelas mães de forma confusa, contraditória e ambígua. Os produtos da indústria cultural ora são aliados desempenhando a função de “babá” das crianças e têm relação com uma “*cultura delas*”, ora devem ser combatidos ou contrapostos à educação familiar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de ampliar a compreensão acerca do parque e das relações sociais que ali acontecem, consideramos que a investigação realizada possibilitou a identificação de alguns dos aspectos importantes que caracterizam este espaço no ambiente educacional de 0 a 5 anos. O estudo das relações sociais entre os pares infantis e destes com os adultos permitiu aprofundar a reflexão acerca dos processos de socialização na infância, na medida em que apresentamos a análise em duas grandes categorias, destacando por um lado o protagonismo infantil e de outro as pressões civilizadoras nestes processos.

O parque que desponta como espaço civilizador, especialmente pelos cuidados destinados ao corpo e a apreensão de técnicas corporais, como mecanismo de controle das emoções e instauração do autocontrole, associado ao que denominamos de “lógica adultocêntrica”, parece ser um ambiente demarcado pela preocupação dos adultos em civilizar as crianças.

Em certa medida, o parque concebido por este ponto de vista mostrou-se repressor das experiências infantis em favor da conservação física e de outros critérios estabelecidos pelos adultos, configurando uma equação cujo resultado não alcançamos neste trabalho, mas que, ao menos, apontou tensões e justificações que necessariamente precisam tornar-se alvo da reflexão pedagógica. A mesma ação que visa assegurar a integridade física da criança (fator que julgamos evidente e necessário) acaba privando-a de experimentar uma nova brincadeira, de ampliar seu repertório de experiências (fator que limita os processos de socialização na infância). Pudemos observar que certas condutas pedagógicas reprimem brincadeiras infantis no espaço do parque valendo-se de interdições sumárias e não argumentadas, com as crianças que são privadas da possibilidade de participação e definição de suas atividades. Frases curtas acompanhadas de acentuado volume, como “*sai daí*”, “*desce daí*”, “*não é pra botar aí dentro*”, “*isso é pra andar e não pra empurrar*”, “*não é pra subir aí*”, “*não é pra sentar na areia*”, “*brinca direito*”, “*sai rápido*”, “*vão pra sala*”, “*coisa chata*”, são frequentemente utilizadas nestas situações.

Outro mecanismo de controle e empobrecimento das brincadeiras infantis no espaço do parque revelou-se nas tentativas de organização dos espaços e materiais, bem como do corpo na utilização dos espaços e implementos. O corpo infantil descontrolado aos olhos adultos quer subir na árvore, no telhado dos brinquedos, balançar-se em pé, brincar

de futebol dentro da casinha, enfim, experimentar diversas sensações e emoções por meio de suas brincadeiras no parque. A ordem adulta que lhe imputa lugares, materiais e maneiras de brincar acaba por restringir a ampliação das experiências infantis.

Por outro lado, o parque emerge como possibilidade de ampliação do leque de brincadeiras das crianças na disponibilidade corporal das professoras, nos momentos de participação deliberada dos adultos nas atividades lúdicas infantis. A intermediação adulta, em seus diversos planos, parece instigar a participação infantil, além de potencializar e propiciar certas brincadeiras possíveis apenas com sua presença. As variadas cenas que apresentamos no corpo do trabalho indicam uma relação mais democrática entre adultos e crianças, menos impositiva e restritiva, abrindo caminhos para as crianças participarem ativamente das atividades construídas em conjunto com os adultos. Esta forma de relação pedagógica entre crianças e adultos tem como fundamento basilar o reconhecimento da autoridade na figura docente, a autoridade que se contrapõe à dominação e engendra construções co-participativas.

O caráter ambíguo e em alguma medida contraditório da relação entre adultos e crianças, alerta-nos para a necessidade de maior atenção a elas no espaço do parque, especialmente na viabilização das brincadeiras que movem as crianças. Neste aspecto, é necessário que se desconstrua a cultura de no parque os docentes observarem as crianças apenas de longe, limitando-se a cuidar para que não se machuquem. Aquele espaço pode ganhar outros sentidos e possibilidades de experimentação que se multiplicam com a participação dos adultos nas brincadeiras. Neste horizonte, é preciso que se criem situações em que os riscos sejam controlados e expostos para as crianças, a preocupação com a segurança não deve servir de motivo para tornar a brincadeira inexecutável, mas ser elemento constante em sua materialização. Seja com a intervenção de um adulto ou nas atividades que apenas envolvem crianças, os pequenos precisam entender os reais riscos das atividades que se envolvem a partir do diálogo e argumentação, e não apenas por meio da negação e proibição de tais atividades.

O parque não possui, na creche pesquisada, nenhum projeto específico, e sua utilização é definida pelas expressões “*as crianças brincam como quiserem*” e “*as crianças brincam livremente*”, ou seja, a não intervenção do adulto está antecipadamente definida, salvo em situações de violência ou perigo. Isso acaba proporcionando que o tempo despendido neste espaço se aproxime do tempo da criança, um tempo mais fluido e fortemente definido por seus desejos e vontades internos, uma experiência mais próxima do que se pensa sobre a

experiência da infância, desvinculando-se do tempo cronológico compartimentado. Destaca-se que esta característica do parque, que julgamos positiva, materializa-se muito mais pela falta de planejamento e organização do corpo docente do que por uma proposta definida e elaborada com esta intenção.

Esta dissertação, em vista desse panorama, é permeada de uma tensão constante entre o modelo de transmissão vertical dos medos e pressões civilizadoras da cultura, e um modelo mais horizontal em que as crianças também participam da construção de suas experiências e identidades, alcançando o estatuto de seres ativos nesses processos. Sem dúvida, o conceito de socialização é aquele posto sob tensão no trabalho, destacando a partir das cenas seu caráter sistêmico, de reprodução, que dilui o sujeito e simultaneamente o caráter da ação, da interação, do sujeito ativo. Nossa intenção com a investigação não era nos prendermos, *a priori*, a um conceito de socialização que limitasse a coleta dos dados. Ainda que a teoria do Processo Civilizador do sociólogo Norbert Elias fosse nossa inclinação preliminar, a pretensão era, antes de tudo, mostrar como os processos de socialização se desenvolvem na prática, em nosso caso, no parque de uma creche.

Esta visão mais ampliada incitou-nos a buscar referenciais teóricos que se abstinham da filiação a um dos modelos de socialização e apresentam novos conceitos na análise das relações sociais infantis. É com este objetivo que travamos um debate conceitual entre Norbert Elias (1993; 1994a; 1994b), Georg H. Mead (1972) e Willian Corsaro (2011), indicando possíveis caminhos teóricos férteis para as investigações que se ocupem dos processos de socialização na infância. Compartilhamos da demanda apresentada pelos trabalhos de Grigorowitschs (2008) e Warde (2007) que, de modo geral, os estudos sobre a infância precisam ampliar e diversificar as opções teóricas que fundamentam o conceito de socialização.

Pensamos que os conceitos trabalhados neste estudo carecem de maior atenção na análise da infância, especialmente pela relevância e articulação vislumbrada entre uma Sociologia mais clássica, a Sociologia Contemporânea e a Sociologia da Infância. Parece-nos que os três autores citados trabalham com a tensão entre a coação e a inovação nos processos de socialização, eventos distintos, mas interligados constantemente em relação na práxis social.

Com esta orientação, desenvolvemos a discussão acerca das condutas infantis resistentes às ordens dos adultos, das inovações e representações do “eu” infantil, da relação entre os pares.

No que tange a resistência das crianças, pudemos concluir que esta forma de expressão infantil emerge enquanto aspecto anticivilizador dos processos de socialização, uma forma de se opor às restrições sociais que são transmitidas no contato com o adulto, uma reação à ordem civilizadora que busca ajustar o comportamento das crianças para que controlem, cada vez mais, seus corpos. O corpo imprevisível, descontrolado, indomável, que corre pelo parque e sobe em tudo, parece perigoso aos olhos adultos, pode a qualquer momento machucar-se ou machucar os outros, os riscos precisam ser eliminados por meio do controle, confirmando a primazia do medo dos adultos sobre o interesse das crianças. Neste cenário, identificamos um mecanismo que os adultos utilizam para que suas ordens sejam acatadas, o que denominamos de “jogo de punição”, quando as crianças resistem até que sua presença no espaço seja ameaçada, abrindo mão da brincadeira em função da permanência. Pensamos que este tipo de comportamento das crianças nos mostra o quanto elas são participativas e ativas em seus processos de socialização, seja adequando-se ou contrapondo-se, elas expressam suas peculiaridades nas escolhas que fazem em suas vidas: descer ou não da árvore quando o adulto manda? Balançar-se sentado ou em pé? Estas escolhas constroem suas identidades, constituem seus *selves*.

Sem dúvida, as relações entre os pares são momentos privilegiados na educação das crianças, momentos em que experimentam uma interação mais horizontal com os colegas, são momentos que constroem amizades e inimizades, interesses e desafios, situações de medo e de coragem. Quando brincam entre si, as crianças têm a oportunidade de serem mais ativas e manifestarem seus desejos nas brincadeiras que constroem e estas são espaços que as tiram da condição de subordinadas ao mundo adulto objetivado na figura das docentes. O controle que deixa de ser exercido pelo adulto, parece-nos uma questão complexa no período da infância. Se por um lado permite que as crianças construam seu “mundo infantil”, concomitantemente autoriza práticas violentas e excludentes quando o controle é de responsabilidade das crianças. Ser um sujeito de direitos é também um fardo, exige a capacidade de responsabilizar-se sobre seus atos, pois a brincadeira, e não a violência, é um direito da criança. A violência física, a violência simbólica e as práticas excludentes que percebemos nas relações entre pares precisam ser combatidas, não encobertas pelo véu de que “é coisa de criança”, muito menos legitimadas, como na produção do corpo masculino que é autorizado a bater, se apanhou.

Essas formas de violência observadas na relação entre pares fornecem indicativos da influência relativa que a pressão civilizadora

exerce sobre o comportamento infantil. Algumas ações das crianças pouco demonstram preocupação com o outro, quando o impulso suplanta a restrição social. Mas, em outras ocasiões, também pudemos identificar que as crianças começam a valorar suas condutas por meio do reconhecimento do outro, reconhecendo-se, portanto, como ser social. Neste aspecto, a amizade notavelmente possui um valor simbólico que interfere nas relações sociais, especialmente pela identificação com o “outro generalizado”, a amizade organiza a conduta das crianças envolvidas, a ação de uma provoca uma reação na outra, ou seja, participam de um processo que só é possível mediante o reconhecimento do outro.

O *self* infantil também se constrói a partir das experiências que as crianças apresentam como formas inovadoras de brincar com os materiais e brinquedos, e nas oportunidades que afirmam seus gostos e preferências. A análise feita sobre as inovações e representações do “eu” infantil tenta dar visibilidade para a vida das crianças como fonte legítima da pesquisa sociológica, observando por meio desses dados características específicas da sociedade atual, ao mesmo tempo em que podemos identificar a potencialidade de inovação e resignificação das crianças frente ao mundo que se apresenta diante dela. A criança, além de reproduzir o velho, reinventa-o e a ele atribui novos significados, construindo o novo.

O legado social que a criança reproduz não se restringe ao controle das emoções e aprendizagens de técnicas e cuidados com o corpo, abarca a lógica de organização social definida nos termos do capital. Neste sentido, elaboramos uma discussão referente à presença da indústria cultural na vida infantil, separando-a em duas partes, creche e família. De modo geral, percebemos que as crianças têm contato com as produções culturais desde muito cedo, muitas delas tidas como necessidade para se viver a infância, estabelecendo uma relação de dependência em que a criança passa a assumir a condição de consumidora. As demandas criadas para a geração infantil são contempladas pela indústria cultural que sempre providencia a instauração de uma nova demanda, as amarras desta indústria tratam de penetrar em todas as dimensões da vida infantil pela formação social capitalista, antecipando a experiência sob os desígnios desta ordem, instaurando-se como um processo de dominação sistemática.

Os mesmos personagens dos desenhos que as crianças assistem estão estampados nas camisetas, bonés e cuecas, bonecos em diversos tamanhos e são representados nas brincadeiras infantis. A relação das crianças com brinquedos e filmes de seus personagens prediletos reflete

a tendência à determinação da vida das crianças pela indústria cultural, inclusive no tempo livre.

Pensamos que, a partir das observações recolhidas no parque, pudemos levantar e discutir temas importantes no âmbito dos estudos sobre a infância, destacadamente informações e reflexões que remetem aos processos de socialização na infância. Atentar para os momentos do parque no cotidiano de uma creche municipal possibilitou-nos captar os distintos, diversos e, por vezes contraditórios, elementos constituintes das experiências infantis, dos processos constituintes do *self*, que indicam uma educação da infância permeada de ambiguidades, com espaços que privilegiam a autonomia e outros que se caracterizam pela total dominação, com ações excludentes e outras amistosas, pela precarização e restrição das brincadeiras infantis e pela ampliação do repertório destas experiências.

Conclusivamente, a dissertação presta-se, sobretudo, a reconhecer parte das contradições, ambiguidades, complexidades e violências que caracterizam o processo educacional no período da infância, admitindo por um lado seu caráter restritivo demarcado pela incorporação paulatina do processo civilizador, freando e modelando a conduta infantil, e por outro, seu caráter resistente, inovador, materializado principalmente nas brincadeiras infantis e nas condutas transgressivas das crianças arterias que externalizam novos desejos, novas articulações, mostrando que para se vivenciar a infância é necessário, por vezes, desvencilhar-se das amarras do mundo adulto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. In: **Educação & sociedade**: Revista quadrimestral de ciência e educação, ano 17, n. 56, Campinas: Editora Papirus, dez/1996.

_____. Tempo livre. In: **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 70-82.

_____. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Mimesis e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno: para pensar a educação do corpo na escola. In: **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n. 1, jan./abr. 2011.

BELLONI, M. L. Infância, máquinas e violência. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 87. maio/ago. 2004.

BELLONI, M. L.; Gomes, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n. 104. out 2008

BENJAMIN, W. História cultural do brinquedo. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed., São Paulo: Duas Cidades, 2009. 176p.

_____. Brinquedos e jogos. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed., São Paulo: Duas Cidades, 2009. 176p.

_____. A capacidade mimética. In: CHACON, Valmird. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

BERTO, R. C.; NETO, A. F.; SCHNEIDER, O. Parques infantis e colônias de férias como espaços/tempos de educação da infância (1930-1940). In: **Pensar a Prática**, Goiânia, jan/abr 2009, p. 1-12.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago/1999.

BRANDÃO, C. F. O controle das emoções, o medo e a violência. In: **Introdução à sociologia da cultura**: Max Weber e Norbert Elias. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2009. Acessado dia 05/10/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitos_fundamentais.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

BUSS, M. S. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. Prefácio à história do corpo. In: **História do Corpo**: da Renascença às Luzes. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORSARO, W.; EDER, D. Children's peer culture. In: **Annual Reviews Sociology**, 1990. n. 16. p. 197-220.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

DELGADO, A. C.; MULLER, F. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago 2005. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 de Julho de 2012.

_____. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago 2005.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. 201 p.

_____. **O processo civilizador, vol. 1:** uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b. 277p.

_____. **O processo civilizador, vol. 2:** formação do estado e civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 307 p.

_____. **Escritos e ensaios 1**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **Teoria simbólica**. Tradução de Paulo Valverde. Org./intr. Richard Kilminster. Oeiras: Celta, 1994c. (col. *sociologias*). (Do original inglês *the symbol theory*, de 1989).

FARIA, A, L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: **Educação e Sociedade**, v.20, n. 69. Campinas, dez/1999.

FISCHER, R. M. B. Pequena Miss Sunshine: para além de uma subjetividade exterior. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2. maio/ago. 2008.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010>. Acesso em: 5 out. 2011.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Lei 2517/86. **Estatuto do Magistério Público Municipal**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.36.37>. Acesso em: 7 out. 2011.

FRONCKOWIAK, A. Poesia e infância: o corpo em viva voz. In: **Pro-Posições**, v. 22, n. 2, Campinas, ago. 2011.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. In: **Pro-Posições**, v. 22, n.2, Campinas, ago. 2011.

GONÇALVES, J. Parques infantis em São Paulo: infância, educação e saúde no projeto modernista. In: **História, Ciência e Saúde** – Manguinhos, v.17, n. 3. Rio de Janeiro, 2010.

GRIGOROWITSCHS, T. Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de “socialização”. In: **VI Congresso de Português de Sociologia**, Lisboa, 2008.

GRIGOROWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do *self*. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n .44. Rio de Janeiro. maio/ago. 2010.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental . In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - especial, p. 797-818, out. 2006.

LINS de ALMEIDA, D. B. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. In: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, Campinas, maio/ago. 2006.

LORDELO, E. R.; BICHARA, I. D. Revisitando as funções de imaturidade: uma reflexão sobre a relevância do conceito na educação infantil. In: **Revista de Psicologia**, USP, São Paulo, v. 20, n. 3, set. 2009.

MAAR, W.L. Adorno, semiformação e educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de Junho de 2012.

MARCHI, R. C. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na 2ª Modernidade: alguns aspectos teórico-políticos. In: **Revista ZEROSEIS**, n. 11, jan./jun., 2005. Disponível em: <<http://ww.ced.ufsc.br/~zeroseis/sumario11.html>>. Acesso em: 8 de Abril de 2012.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**, São Paulo, EPU, v. 2, p. 209-233, 1974.

MOMM, C.M; VAZ, A.F. Memórias da dor, narrativas de resistência: experiências de escolarização em Infância berlinense por volta dos 1900.

In: **II Seminário Internacional Políticas de la Memoria**. Buenos Aires, 2009.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001.

OLIVEIRA, M. A. T; VAZ, A. F. Educação do corpo: teoria e história. In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 22, p. 13-19, jul./dez. 2004. Número especial.

PINTO, R. N. **Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica**. 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação)-. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, 2004.

RAYOU, P. Crianças e jovens, atores sociais na escola: como os compreender? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, ago. 2005.

RICHTER, A. C; Sobre a presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação da Infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005a.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. In: **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005b.

_____. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. In: **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, São Paulo, set./dez. 2010.

ROCHA, E. C. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, 1997.

_____. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS, **Secretaria Municipal de Educação**. 2010.

ROSEMBERG, F. Educação para quem? In: **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

ROVERI, F. T; SOARES, C. L. Meninas! Sejam educadas por Barbie e “com” a Barbie... In: **Educar em Revista**, n. 41, Curitiba. jul./set. 2011.

SALGADO, R.G; PEREIRA, R.M.R; SOUZA, S.J. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. In: **Caderno Cedes**, v. 25, n. 65, jan./abr. 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2 modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B.(org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SCHMITT, R.V. “**Mas eu não falo a língua deles!**”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001.

SOARES, C. L.; FRAGA, A. B. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes as carnes humanas alinhadas. In: **Revista Pro Posições**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 77-90, 2003.

TOMÉ, D.C. As “dicas de moda” da Barbie: pedagogias das aparências e da feminilidade para as meninas. In: **Revista Urutaguá**, n. 26, Maringá, maio/2012.

VASCONCELOS, G.S.M. **Você vai ter que aprender a desobedecer!** A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VAZ, A.F.; RICHTER, A.C.; VIEIRA, C.L.N.; GONÇALVES, G.C.; GONÇALVES, M.C. Corpo, infância, cuidados de si: Educação Física no contexto da Educação Infantil. In: **Inter-Ação**, v. 34, n. 1, 2009.

VAZ, A.F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano 13, n. 19, p. 135-143, dez. 2002.

_____. Técnicas corporais e cuidados com o corpo em ambientes educacionais: aspectos da formação de professores e professoras. In: **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 55-66, 2001.

_____. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. In: **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 61-75, 2003.

VIGARELLO, G. **O limpo e o sujo**: uma história da higiene corporal. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 297p.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008. Tradução de Zóia Prestes.

ZANOLLA, S.R.S. Educ. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.

WARDE, M.J. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 21-39, jan./jun. 2007.