

A SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INFANTIS¹

Rosemary Alves de Melo
Universidade de São Paulo – USP /
Universidade Estadual da Paraíba UEPB – rosymelo@usp.br

Resumo

Neste trabalho, discutimos a socialização da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, que ocorre inicialmente na família, e depois nas instituições de Educação Infantil, promovendo a sua inserção na sociedade e na cultura hegemônica, através do contato com os diversos bens simbólicos infantis, inclusive os midiáticos. As identidades infantis são socialmente construídas e legitimadas com base na visão adultocêntrica da infância e de sua (não)cidadania. Investigamos os aspectos mais significativos da socialização infantil na bibliografia sobre essa temática, especialmente na produção de conceituados teóricos da Sociologia e da História da Infância. Consideramos que a Educação Infantil é o âmbito no qual a socialização se dá em condições de maior diversidade cultural do que nos ambientes de convívios familiares. Com efeito, as identidades são constituídas nos processos de trocas, incorporações e resistências, que são intensificados nas relações estabelecidas entre pelas crianças com seus pares, bem como pelos adultos e crianças, no cotidiano das creches e demais instituições de Educação Infantil.

Palavras-Chaves: Infância, Socialização, Educação Infantil, Diversidade Cultural, Identidades Infantis.

1. Introdução

No Brasil, e em grande parte dos países ocidentais, os âmbitos de cuidados e de educação das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos estão distribuídos em diversos espaços da sociedade e, com efeito, as instruções sobre a socialização infantil mais adequada surgem de diversas formas, inclusive na mídia e nas redes sociais. Diariamente, os veículos de comunicação de massa e as redes da internet divulgam campanhas de combate à prostituição infantil, ao trabalho infantil, ao uso de drogas entre crianças e adolescentes, ao abuso sexual e à violência contra crianças.

Tais campanhas produzem mensagens sobre a responsabilidade dos adultos para com as crianças; e trazem claras convocações para os pais protegerem os seus filhos dos perigos e os levarem para logo cedo para as creches e, em seguida, para as escolas. Também são inúmeras as notícias sobre fatos graves do cotidiano relacionados a todos esses temas, que nos

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

causam desde preocupações até a indignações, manifestadas em grupos de pais e educadores. Ao mesmo tempo, esses veículos também divulgam propagandas de produtos e serviços destinados ao público infantil que oferecem um mundo de novidades, das maneiras mais sedutoras: são livros, gibis, filmes, programas de TV, músicas, álbuns de personagens dos quadrinhos e do cinema, aparelhos eletrônicos, jogos virtuais, brinquedos, roupas, tênis, refrigerantes, comidas industriais do tipo *fest food*, parques temáticos, circos, etc.

Dessa maneira, as crianças pequenas têm contato com um grande volume de bens simbólicos de diversas culturas que divertem, mas também contêm mensagens variadas. São sugestões, recomendações e instruções sobre o que devem ou não fazer, aonde ir, em quem confiar, enfim, como se integrar “adequadamente” à vida social e cresce a cada dia a ênfase em como acionar os mecanismos de consumo para crianças.

Esse contato com os bens simbólicos amplamente distribuídos atualmente, tem provocado mudanças nos conceitos mais arraigados que temos acerca da infância: “(...) noções tradicionais da infância como um tempo de inocência e de dependência do adulto foram minadas pelo acesso das crianças à cultura popular durante o século XX” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 33). Consideramos, que todas essas práticas culturais e bens simbólicos constituem a parte mais visível, atualizada e incontornável de um amplo conjunto de medidas que o mundo adulto vem adotando, ao longo da história, para a socialização das crianças.

No sentido clássico, o termo socialização é sinônimo de educação e tem por objetivo a vida coletiva, ou seja: “(...) adaptar a criança ao meio social para qual ela se destina.” (DURKHEIM, 1978, p. 47). Aqui, nos afastamos dessa definição clássica e adotamos a concepção de **socialização interacionista**, definida como “um processo contínuo embora não-linear (...) de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e a seu ambiente social. **A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas**. Ela é uma conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o seu dinamismo” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393 – grifos nossos).

Com base nas pesquisas sobre a sociologia e a história da infância, discutimos como esses artefatos e práticas socializadoras podem ser considerados (em certa medida) fatores de forte influência na atribuição e reconhecimento (pelos adultos) das categorias que compõem as identidades sociais infantis². Segundo Penna,

² Sobre atribuição de identidade social na infância, ver Duveen (1998); e sobre identidade, ver Silva (2000).

(...) a identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato individual de atribuição. Consideramos, assim, que a identidade social é uma representação, relativa à posição no mundo social, e portanto intimamente vinculada às questões do reconhecimento. Concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, atividade profissional, etc. (...). (PENNA, 1998, p, 92-93).

Também abordamos questões relevantes referentes às experiências de socialização das crianças em idade pré-escolar, com ênfase nas abordagens da infância e da influência dessas abordagens sobre a construção das identidades infantis e das suas educadoras³, no cotidiano da educação infantil.

2. Processos de Socialização e educação na primeira infância

De acordo com o historiador Phillip Ariès (1981), a socialização da primeira infância passou por grandes transformações históricas e, portanto, nem sempre se configurou como conhecemos hoje: por meio da família, da escola e da sociedade, e tutelada pelo Estado.

Após pesquisar em fontes documentais e iconográficas da Idade Média europeia, Ariès chegou à conclusão que até esse período a sociedade “via mal a criança, e pior ainda o adolescente”. O aprendizado das práticas sociais era um processo indiferenciado das demais atividades do cotidiano: “A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família.” (ARIÈS, 1981, p.10). Dessa forma, o processo de aprendizagem era diluído no convívio entre as gerações e não havia um espaço destinado especificamente para esse aprendizado:

Considero fundamental insistir na importância que se deve atribuir à aprendizagem. Ela força as crianças a conviverem no meio dos adultos, que assim lhes comunicam *o savoir-faire e o savoir-vivre*. A mistura de idades decorrente da aprendizagem parece-me ter sido um dos traços dominantes de nossa sociedade de meados da Idade Média até o século XVIII. Nessas condições, as classificações tradicionais pela idade não podiam deixar de se embaçar e perder sua razão de ser. (ARIÈS, 1981, p. 16).

³ Aqui, adotamos os termos **educadoras / professoras de educação infantil** por se tratarem de categorias profissionais que, na sua grande maioria, são exercidas por mulheres (Cf. CERISARA, 1996, p. 11).

Segundo o autor (1981, p. 156), foi na sociedade burguesa dos séculos XVI e XVII que ocorreu uma valorização acentuada do “sentimento da infância”, cujas conseqüências mais expressivas foram a criação de teorias e mecanismos de socialização das crianças, e também teve início a abertura das primeiras escolas para educá-las. Nesse sentido, no mundo ocidental a infância, a pedagogia e a socialização infantil podem ser consideradas como invenções da Modernidade que se perpetuaram e têm se configurado a partir de dois pilares interdependentes: o da concepção moderna da infância⁴ e o da escolarização como forma de relação com a infância⁵.

A pedagogia moderna, como a infância, não surge de um dia para outro e, (...) na modernidade a pedagogia contribui para a construção da infância tanto quanto a infância para a construção da pedagogia. Entre a idéia de infância e os saberes e poderes produzidos ao seu redor há uma relação de mútua imbricação (KOHAN, 2003, p. 94).

A concepção moderna de infância é definida como uma fase da vida marcada pela negação e pela comparação dessa fase com as demais fases: a vida adulta e a velhice. A imaturidade (fato biológico) passa a ser um fato cultural pela maneira como essa imaturidade é entendida e re-significada. A criança é percebida pela imaturidade, pela dependência do adulto e pela não-cidadania⁶.

Essa perspectiva moderna de infância é observada desde a criação de novas regras de convivência, até a terminologia utilizada nos textos da idade média, como por exemplo, na enciclopédia “*Le Grand Propriétaire de toutes choses, très utile et profitable pour tenir le corps em santé*”, por B. de Glanville, de 1556: “A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de **enfant (criança)**, que quer dizer **não falante (...)**” (apud ARIÈS, 1981, p. 36 – grifos nossos).

Com efeito, tem início um processo de idealização de uma **infância universal**, construída a partir da contribuição de Kant e Rousseau e encarnada no menino Emílio, personagem do tratado/romance “Emílio: ou da educação” (ROUSSEAU, 2004). Nessa infância, as crianças

⁴ Sobre a construção da concepção moderna de infância, ver Philippe Áries (1981, p. 225-279); Walter O. Kohan (2003, p.61-95) e Sandra Corazza (2000, p. 184-326).

⁵ Sobre a história da escolarização das infâncias, ver Franco Cambi (1999, p. 195-369); Sônia Kramer (1995) e Moysés Kuhlmann Jr. (1998).

⁶ Nos termos de Japiassú e Marcondes (2006): “O cidadão é todo indivíduo gozando dos direitos e respeitando os deveres definidos pelas leis e pelos costumes da Cidade. Neste sentido, a cidadania é o resultado de uma efetiva integração social” (p. 44). Murilo de Carvalho (2001) aponta três dimensões da cidadania: direitos civis (direito à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei); direitos políticos (direito à participação do cidadão no governo da sociedade – voto) e direitos sociais (direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à aposentadoria).

são portadoras de uma “natureza infantil”, ou seja, de uma “essência” que é idêntica em todas elas, quaisquer que sejam as sociedades, classes sociais e culturas em que estão emersas. Ressalta-se que os parâmetros escolhidos para configurar essa infância “ideal” são percebidos muito mais nas crianças burguesas do que nas crianças “populares”, que são visualizadas pelas suas “carências culturais” e “fraquezas biológicas” e não pelas suas capacidades.

Desse modo, a pedagogia da infância se organizou como um processo educativo negativo, que se ocupava prioritariamente do que não devia ser feito. Tinha por objetivo a transformação da criança no “adulto bom”, e comportava dois aspectos: “o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais” (ARBOUSSE-BASIDE; MACHADO, 1978, p. XVII-XVIII).

Desde então, os processos de socialização e de educação das crianças foram e ainda são construídos culturalmente com base nas concepções de infância hegemônicas, e por vezes, sem considerar as reais condições de vida das crianças e dos seus pais, que certamente são muito desiguais, nos diferentes contextos familiares.

Na contínua dinâmica social, essas concepções e processos se modificam ao longo do tempo, ou seja, quando as ideias e as realidades sociais se transformam, as concepções de infância predominantes em diferentes sociedades são re-significadas, com o intuito de responder adequadamente às exigências próprias dos novos tempos (ÀRIES, 1981; KOHAN, 2003; CAMBI, 1999).

Nesse sentido, consideramos que os processos de socialização infantil também evoluíram, mas também passaram por retrocessos, inclusive em virtudes de acontecimentos políticos recentes. No entanto, ainda hoje trazem algumas características dos critérios vigentes no seu contexto de origem.

Na atualidade, a socialização tem por finalidade o cuidado e a educação das crianças e jovens para a prática da cidadania e para a formação profissional, mas ainda é configurada/realizada com base numa visão adultocêntrica⁷ das infâncias. Em resumo, nesse percurso saímos do “sentimento da infância” para o “direito das infâncias” dos dias atuais.

O volume de conhecimento científico sobre as infâncias tem crescido muito desde o início do século XX, a legislação que garante os direitos das crianças avançou, mas na nossa vida

⁷ Segundo Márcia Gobbi, o termo adultocêntrico(a) avizinha-se do termo etnocentrismo, utilizado na Antropologia para designar: “(...) uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro”. (GOBBI, apud OLIVEIRA, 2001, p. 28).

cotidiana ainda precisamos buscar maneiras mais acertadas de lidar com as nossas crianças, e de ajudá-las a construir identidades mais sólidas. Cabe lembrar que as famílias, os(as) professores(as) e a escola passam atualmente por uma fase de reavaliações dos seus valores e dos seus papéis perante a sociedade, ao mesmo tempo em que enfrentam antigos problemas.

As famílias e as instituições educacionais das comunidades mais pobres são responsáveis pela educação de crianças que vivem em condições de desigualdades, observadas na distribuição de recursos materiais e culturais (IBGE, 2000; ROSEMBERG, 2006). Nesse contexto, e em relação às demais gerações, a criança é o sujeito mais frágil da sociedade:

A despeito da diminuição do “peso” relativo das crianças de 0 a 6 anos na população, este segmento populacional é o que vem apresentando o maior percentual de pobres e indigentes (extrema pobreza) associado aos piores indicadores sociais (ROSEMBERG, 2006, p. 60).

Nas políticas públicas sociais do Brasil, historicamente, os direitos das crianças foram/são os mais desrespeitados. Como resultado, elas são o contingente populacional que tem recebido menos atenção e benefícios sociais do que os idosos, por exemplo:

(...) trata-se do viés intergeracional dos programas compensatórios (...) Todos esses programas levam à redução da pobreza em todas as faixas etárias, entretanto, a redução é muito mais acentuada entre idosos do que entre as crianças (BARROS; CARVALHO, apud ROSEMBERG, p. 61).

Esse tipo de desigualdade leva a uma situação grave de **desinserção social** com efeitos destrutivos para as identidades infantis. Segundo Pourtois e Demet (1999), A desinserção social é resultado de um desafio econômico e de um desafio psicológico e social: a pobreza gera marginalização. As pessoas sentem-se marginalizadas, inúteis, e sofrem por causa do não-reconhecimento, por viver em condições vergonhosas e por não ser cidadão pleno. “A dimensão simbólica é central para explicar a exclusão e a desilusão. Uma **identidade negativa** atinge esses abandonados pela sociedade, e seu sentimento de fracasso, de decadência, de mediocridade reforça progressivamente a regressão” (POUTOIS: DESMET, 1999, p.12-13).

Por outro lado, frequentemente tomamos conhecimento de mal-entendidos entre os pais e as professoras dos seus/suas filhos(as), cujas práticas sociais são consideradas muito diferentes, difíceis de tolerar. Segundo Thin (2006), esses desentendimentos podem revelar dificuldades estruturais da educação, pois as relações entre as famílias populares e as escolas

acontecem em meio a uma confrontação que já é, pela própria forma de organização da escola, construída de forma desigual:

Ela é de desigual no sentido em que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar são (...) obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela também é desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o domínio de impor às famílias que elas se conformem com as exigências da escola (pelo menos às mais elementares entre elas). Ela é desigual, ainda, porque os pais têm o sentimento de ilegitimidades de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores. (THIN, 2006, p. 215).

Nesse quadro, as instituições formais de Educação Infantil que reinventam as suas práticas pedagógicas e as instituições não-formais de educação vêm ocupando uma importância cada vez maior na educação das crianças das famílias de camadas populares.

4. Considerações finais

Na Educação Infantil de qualidade, que deve ser implantada em todas as creches e pré-escolas, as abordagens pedagógicas e culturais construídas pelas equipes de educadoras dessas instituições representam formas de socialização, claramente relevantes, pelo caráter inovador, pela convivência mais harmoniosa do que o convencional e pela atuação de professoras, famílias e as crianças como co-construtores de conhecimentos, de saberes e de identidades.

Consideramos que nas diferentes situações de socialização a criança pode ser entendida pelas suas reais condições, e que ela é cidadã(o) e sujeito social, com identidade cultural própria, mas capaz de interagir com outras culturas; e também é capaz de colaborar na sua própria socialização; de participar da reprodução e da transformação da sociedade, mesmo vivendo em condições desfavoráveis.

6. Referências

ARBOUSSE-BASIDE, Paul; MACHADO, Lourival. Introdução: O *Emílio* de Rousseau. In: **Os pensadores: Rousseau**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. XVII-XVIII.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 212 p. (Tese de Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/%7Enece0a6/>>. Acesso em: 16 Out. 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. **A história da infância sem fim**. Ijuí-RG: UNIJUÍ, 2000.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. V. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005. p. 443-464. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15. Jul. 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUVEEN, Gerard. A construção da alteridade. In: ARRUDA, Ângela. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 83-106.

IBGE. **Pesquisa sobre padrões de vida: 1996-1997**. Primeira infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005. p. 391-403. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 17. Nov. 2005.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **A infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa

Catarina, 20001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/>>. Acesso em: 20. Out. 2004.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesq, 1998, pp. 89-112.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-86.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio: ou da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Introdução. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____ (Orgs.). **Cultura infantil: a construção cooperativa da infância**. Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista brasileira de educação**. V.11, n. 32, maio/ago. 2006. p. 211-225.