

O processo de socialização infantil sob um novo olhar.

Eliza Maria Barbosa*

Resumo: Este texto apresenta uma discussão sobre o processo de socialização infantil compreendido a partir das experiências subjetivas de crianças que estavam iniciando seu processo de escolarização. Buscamos nesse artigo apresentar e discutir as principais categorias de sentido constituintes do processo de socialização que emergiram dos depoimentos das cinco crianças, sujeitos desse estudo.

Palavras-chaves: Socialização- infância - fenomenologia.

Abstract: This text introduces a discuss about children socialization process including subject experiences with children scholarship. In this article we propose a discuss about principle sensible categories that establish socialization process subjects emerging by five children's deposition, subjects of this study.

Key-words: Socialization – Infancy - Phenomenolgy

* Professora de Psicologia da Educação do curso de Pedagogia CAC/UFG. Mestre em Psicologia Social pela UFMG.

Este artigo apresenta parte da discussão realizada em nossa dissertação de Mestrado, que tem como tema o processo de socialização infantil, visto a partir das experiências subjetivas de interpretação das próprias crianças sobre o contexto escolar e a relação deste com os conteúdos já apreendidos por elas no contexto doméstico. Os sujeitos da pesquisa são cinco crianças de quatro e cinco anos que foram entrevistadas e de seus depoimentos¹ extraímos os recortes que produzem os significados dos elementos que dão sentido a sua experiência de ingresso em um novo grupo social. Os depoimentos que analisamos, ilustram três momentos fundamentais: a revelação dos conteúdos construídos no grupo familiar, as hipóteses das crianças sobre o novo contexto no qual iriam ingressar e suas experiências vivenciadas e subjetivamente construídas após seu ingresso na escola.

Quando nos colocamos o desafio de conhecer as formas usadas pela criança para se organizar subjetivamente num novo contexto social, a escola, havia para nós uma idéia implícita de que as experiências produzidas no grupo familiar são fundamentais para essas outras que se iniciam com a escolarização. Acreditamos que as experiências vividas em outros contextos são tomadas pela criança como ponto de partida para a interpretação de novos esquemas sociais. A construção da visão de mundo efetuada pela criança se faz com o auxílio dos elementos produzidos por sua contínua interação com seus semelhantes, em contextos sociais que vão se interpondo e, por isso, não são excludentes.

No entanto, este princípio que defendemos acima não tem sido, segundo nossas observações, aquele que orienta a maioria das experiências de socialização da criança, já que percebemos um movimento inverso que acontece visivelmente dentro das instituições de educação infantil; ou seja, quando a criança entra para escola (por força de um princípio homogeneizador que cria uma necessidade de adaptação e conformação), a maioria das práticas pedagógicas, desprezam suas vivências, como se as diferentes experiências vividas entre o mundo da família e o da escola, não pudessem ser pensadas como uma certa continuidade e, ainda, que as ações e relações vividas e compartilhadas nestes mundos fossem independentes, a ponto de terem um fim em si mesmas, de forma tal que as experiências do passado, os conhecimentos produzidos em outros contextos da vida da criança, não são tomados como elementos para se compreender os acontecimentos e as experiências do presente.

¹ Os depoimentos e as análises individuais feitas a partir dos relatos de cada uma das crianças podem ser encontrados em BARBOSA, Eliza Maria. **Uma leitura do processo de socialização a partir das experiências subjetivas infantis: Fenomenologia e Infância**. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Nossa experiência de trabalho, ao longo de dez anos com crianças, nos indicava que a intercessão dos dois primeiros contextos que as abrigam, a família e a escola, era necessária e muito significativa. Durante aqueles anos, percebemos que as experiências domésticas são tomadas pelas crianças como fundamento para as experiências vividas na escola ou em outro grupo social qualquer distinto da família. Diante disso começamos então a acreditar que a criança cria um espaço de intercessão entre estes dois contextos e, por isso, não podemos pensar esses dois momentos de experiências como uma ruptura ou derivação, mas sim que a criança toma posição frente à nova estrutura social que se lhe apresenta.

O que afirmamos acima é fundamental. Se o sujeito dessas experiências é o mesmo e o movimento da consciência deste sujeito é o mesmo, não há razão para pensarmos nessa travessia como uma contradição que exija que a criança faça escolhas. Ou seja, acreditamos que não há nessa transição uma força que seja suficientemente mobilizadora a ponto de negar os conteúdos já produzidos pela criança na família.

Olhar as experiências já vividas como referência para as experiências do presente é também uma questão importante, pois, se pensarmos na infância como uma travessia de situações, teremos que considerar que há um sujeito psicológico que cria sua vida na intercessão de suas instâncias de socialização. Então, como esses sujeitos, ainda tão pequenos, chegam a se distinguir dos seus semelhantes? Ou ainda, de que modo reúnem em uma unidade de sentido para si a diversidade de referências sociais que eles recebem e ao mesmo tempo reinterpretem? Pensamos que o caminho para conhecer este movimento dos sujeitos é sempre a partir das experiências dos seres humanos conscientes, que vivem e agem num mundo que eles percebem, interpretam e faz sentido para eles. Esta foi a premissa por nós tomada para estudar as experiências infantis como algo que se traduz por uma inquietação e questionamento, apesar de todos os esforços teóricos que são feitos para objetivá-las.

A perspectiva teórico-metodológica adotada aqui é o referencial fenomenológico, cuja peculiaridade filosófica preconizada por Edmund Husserl, está no interesse pelo mundo humano, portanto, pelo ser humano, onde também há uma exigência de compreensão total da realidade que queremos conhecer e compreender em si mesma, tal como ela se apresenta, no entanto, com uma postura que se volta para o sujeito em particular, destacando o aspecto essencial, o sentido que cada ser humano vai produzindo de sua realidade existencial dentro de suas condições histórico-ambientais particulares. Esta perspectiva não reduz o sujeito a uma simples generalização, ao contrário, o solicita a colocar-se diante de sua realidade existencial e interpretá-la. O interesse por conhecer as experiências humanas se desloca do eixo objetivista, dado pela realidade apresentada como aquilo que ela imediatamente expressa,

e volta-se para a expressão dos significados que os sujeitos vão atribuindo a essa realidade, volta-se para o particular, para o aspecto essencial. (cf. Wagner, 1979).

A criança e o desafio de conhecer o mundo.

A criança, desde que nasce, tem que assumir o desafio de iniciar seu processo de interpretação dos esquemas culturais do grupo que a acolhe, e o faz paradoxalmente imbuída de dois estatutos: o primeiro como herdeira social e cultural das gerações precedentes, e o segundo como criadora e, enquanto tal, sempre negadora, se considerarmos suas próprias experiências neste mundo, como os instrumentos que fundam suas consciências. Isso que estamos chamando de interpretação dos esquemas culturais pode ser traduzido pelos processos de socialização que possibilitam o ingresso no mundo social.

Dentro desse universo emergem algumas indagações: como é o mundo² vivido pela criança? Como o conhecimento deste mundo vai se interpondo na vida física e psíquica da criança dos tempos atuais?

Essas questões se apresentam para nós sem a exigência de resposta do que é este mundo em termos espaço-temporal, mas com uma exigência de conhecê-lo enquanto espaço onde se produzem as subjetividades e intersubjetividades das crianças. Para tanto, nos perguntamos sobre o sentido que a criança vai atribuindo subjetivamente ao mundo que a abriga e às suas vivências nesse mundo.

Pensamos que a criança, quando nasce, encontra um mundo social e cultural pré-estruturado que a orienta em parte, suas ações e interpretações. Entendemos, no entanto, que mesmo diante desta pré-estruturação, há por parte de cada uma delas, uma possibilidade segura de ir produzindo suas próprias interpretações sobre todas as coisas que constituem esse mundo. Sendo assim, nos parece óbvio que se produz um movimento em que aceitamos, sem questionar, a existência de um mundo exterior, já que isto nos permite operar no mundo, ajuda-nos a reconhecer os fatos objetivos e, simultaneamente, vivenciamos experiências subjetivas de interpretação, de tal forma que duas pessoas não podem vivenciar a mesma experiência (Wagner, 1979). Isto vale tanto para a situação de quando estamos vivendo somente em um contexto social específico, quanto para os momentos de transição para um novo contexto social, onde supomos que haja uma exigência maior de organização subjetiva das experiências sempre mediadas por elementos coletivos.

² Este termo refere-se às coisas de um modo geral, aos outros sujeitos humanos, à natureza e também valores, bens e a cultura.

Decorrente dessa constatação, pensamos o seguinte: a criança participa das relações sociais e estas não são exclusivamente um processo social, cultural e histórico mas é também um processo psicológico; então poderemos afirmar que o antigo desafio de articular outras áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Psicologia, na análise dos processos de socialização se mantém. Ou seja, de acordo com Sirota (2001), se várias críticas foram feitas a propósito da pobreza das concepções psicológicas subjacentes ao discurso sociológico, o buraco deixado pela exclusão dos fatores sociais e de sua análise sociológica no discurso psicológico também é evidenciado. Há ainda outros entrecruzamentos teóricos que podemos lembrar. A relação de influência da Psicologia sobre a Pedagogia, por exemplo, também pode ser tomada de forma breve para nos contar um pouco da história de objetivação da infância e seus processos.

Se observarmos, por exemplo, as diferentes tendências educacionais sustentadas pelas teorias psicológicas, numa relação de estreita submissão da educação aos preceitos psicológicos, veremos que, em cada uma delas, seja numa perspectiva pedagógica tradicional sustentada pelo princípio psicológico Behaviorista, seja ainda na Escola Nova ou Escolanovismo sustentada no princípio Gestaltiano (Kuhlmann, 1998), ou ainda, e mais recentemente a perspectiva pedagógica Construtivista (Oliveira, 1994), referendada na teoria Psicogenética de Jean Piaget, há claramente uma tentativa de estabelecer um conceito de criança, desenvolvimento cognitivo e social, processos de socialização e formação moral, a partir de princípios que são admitidos como universais. Apesar destes princípios terem uma fundamentação científica, eles são em geral postulados independentemente das experiências sociais e culturais que dão sentido à vida da criança. O processo de socialização traduz-se dentro dessas concepções acima citadas, no conceito de adaptação que, na sociedade moderna, tornou-se cada vez mais nuclear e principal indicador de êxito da Educação Infantil.

Outro dado que ainda chama nossa atenção é o fato de que, em geral, os estudos sobre a criança, suas vivências e os elementos que nela implicam têm como contexto de investigação as instituições educativas, mesmo quando o recorte dado à pesquisa não é educativo ou pedagógico. Muito raramente vemos referências de pesquisas e trabalhos científicos que tomam a criança como objeto, sendo produzidos em espaços como consultórios psicológicos, clínicas etc. Ou seja, a escola é escolhida como contexto, porque é o lugar que reúne um grande número de crianças com diferentes idades, experiências sociais e culturais distintas, é o espaço por excelência de encontro da diversidade humana. No entanto, não é a diversidade, o novo, o singular que se busca conhecer ou pelo menos não tem sido assim até aqui. Por outro lado, também não se conhece a criança por ela mesma, mas pelo que

os adultos dizem sobre ela. Em geral, a vida da criança é estudada nas instituições escolares somente com o objetivo de saber se essas instituições estão cumprindo bem sua função educativa e social.

Trata-se de um paradoxo que também é expresso, por exemplo, nos trabalhos pioneiros de áreas como a Psicometria, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem³ que, apesar de sua relevância teórica e metodológica, tomam um espaço da diversidade como são as escolas, para falar somente das regularidades, dos elementos universais que podem ser aplicados à categoria criança. Desta forma, oculta-se o sujeito, o singular e se reafirma a categoria, a regra (Lima, 1990). Esses tipos de trabalhos construídos sobre um referencial estrutural-funcionalista buscam somente identificar os elementos que se aplicam à categoria infância e, neste, caso a educação é vista como fabricação, realização do possível, que legitima uma prática social de que são os adultos que definem a infância, decidem como ela é, o que falta, do que ela necessita. Numa tentativa incessante de enquadrá-la em nossas instituições para submeter a infância às suas práticas e eliminar o que ela representa em termos de alteridade.

Sirota (2001) expressa, com perspicácia, aquilo que nós consideramos um novo olhar sobre a infância, seus processos de socialização, suas marcas e particularidades. Ela nos diz que os estudos sobre socialização da criança não têm que escolher entre dar uma conotação ideológica de proteção ou de autodeterminação, nem temos que pensar que somos nós adultos que fazemos o processo para a criança, ou ela o faz por uma condição natural.

Nosso desafio é verificar que, mesmo diante de uma estrutura enraizada em tradições legitimadas socialmente, e que pouco se modificam, há uma elaboração subjetiva distinta por parte dos sujeitos. E, sendo assim, sempre haverá a possibilidade, para os indivíduos, de viver uma experiência original e criadora. Esta perspectiva de singularidade das experiências humanas expressa a necessidade de pensarmos na infância e no processo de socialização de forma especial, como um movimento em que há uma exigência do adulto como parceiro social, porém esta dependência não elimina a possibilidade que a criança tem de posicionar-se como sujeito frente ao mundo social que se amplia.

O indivíduo que chega a um novo grupo social tem que encarar o fato de que lhe carece qualquer *status* como membro do grupo social no qual ele acaba de ingressar e que

³ De acordo com Lima (1990) essas três áreas de estudos em Psicologia reúnem um número considerável de pesquisas que explicam os processos cognitivos e seu percurso no desenvolvimento humano, demonstrando, assim, quais mecanismos mentais são tomados como instrumentos de construção de conhecimento pelo homem. No entanto, não apontam para os elementos subjetivos que deveriam ser tomados também, junto com os dados objetivos de funcionamento mental, como parte importante para a compreensão ideal dos processos de aquisição de conhecimento próprias dos seres humanos.

será difícil encontrar um ponto de partida absoluto e seguro para movimentar-se dentro dele. Por isso mesmo, sua interpretação daquele novo padrão cultural poderá não coincidir com a interpretação corrente entre os membros daquele grupo. O padrão cultural do novo grupo ao invés de abrigo, na maioria das vezes representa um campo de aventura, um tópico questionável, que tem que ser investigado, uma situação problemática a ser negociada (Schutz, 1964). Como em geral os processos de socialização, em nossa sociedade, são encarados como uma simples adaptação, pensamos que se torna maior o esforço que a criança, enquanto sujeito psicológico, faz para se integrar em um novo grupo, pois “adaptar-se” supõe uma nova orientação de seus atos e modos de pensar, em geral por força de um processo de conformação da criança a uma realidade que lhe é imposta.

A fim de ilustrar essa questão, vamos fazer uma analogia: há um mundo que precede o nascimento da criança, há nele uma tradição cultural que é transmitida por seus semelhantes e a criança é um membro natural desse mundo. Se partirmos deste ponto e deixarmos nossa análise se guiar pelos princípios da tradição científica comportamentalista/determinista⁴, teremos que pensar que o mundo que se apresenta à criança é sempre o mesmo, e nós adultos não dizemos a ela que uma maçã é um cachorro, dizemos que é uma maçã quando ambos, criança e adulto vêem uma maçã, ou seja, o sentido instituído que este objeto tem no mundo social é algo que precede o nascimento deste novo ser ao qual nós adultos nos apresentamos como semelhantes e que, já na condição de herdeiros culturais das gerações que nos precederam, mantemos em movimento o rito de transmissão de um legado cultural legitimado.

Desse modo, nós nos asseguramos de que, sendo a criança um membro natural de nossa espécie e, portanto, semelhante a nós em seus modos cognitivos/fisiológicos de compreender o mundo que a cerca, o sentido que ela atribuirá às coisas deste mundo deverá ser, por um princípio simples de assimilação, o mesmo sentido que tem esta mesma coisa para o adulto informante. De acordo com esta análise, nós adultos acreditamos que, ao dizermos a uma criança que maçã é maçã, ela não entenderá cachorro, nem dirá cachorro ao ver uma maçã. Neste caso especificamente, maçã e cachorro não deverão ser confundidos até porque se tratam de dois objetos de naturezas distintas, sem nenhuma semelhança física entre si. No entanto, estes argumentos que separam maçã de cachorro não se aplicam aos sujeitos adulto-

⁴ Estes conceitos referem-se à orientação científica de psicólogos e filósofos que consideram o homem um organismo passivo, governado por estímulos fornecidos pelo ambiente externo, que pode ser manipulado, e seu comportamento pode ser controlado através de adequado controle de estímulos ambientais. Determinismo por sua vez, que por princípio nega a liberdade humana, está associado ao objetivo científico de predição. Estas definições são encontradas em: Milhollan & Forisha (1978).

criança, ou seja, nesta relação, a natureza é a mesma, e eles são semelhantes em sua filogênese. Para a concepção comportamentalista, os sentidos/significados dos objetos estão neles mesmos; em sua aparência, o homem só conhece, portanto, a partir dos elementos que o próprio objeto ou fenômeno apresenta.

Neste contexto, só nos resta uma possibilidade de análise da experiência de relação epistêmica que assim se apresenta, em outras palavras, ao colocarmos nossa atenção nos aspectos universais da espécie humana e em suas características mais concretas, ficamos impedidos de distinções nítidas em nível individual, um impulso para uma visão global da realidade que se apresenta, sem uma preocupação em captar o que existe de singular na totalidade. Esta analogia expressa uma tradição metodológica que marca a maioria dos estudos sobre a criança, seu desenvolvimento e seus processos de socialização, ou seja, há uma tendência nos estudos das diferentes áreas de conhecimento em captar o homogêneo, categorias que se aplicam aos comportamentos da criança de um modo geral, num esforço conjunto de esgotar tudo o que se pode saber sobre esta etapa da vida humana e as implicações que dela decorrem. Queremos caminhar mais um pouco, ainda, utilizando a analogia anterior numa outra perspectiva, um novo olhar.

Pensamos que o mundo que se apresenta à criança é tomado por ela como um pressuposto e que, também neste segundo contexto que vamos ilustrar, aquele mundo a precede, há uma tradição que lhe é transmitida por seus semelhantes e somente aqui, nesse último item, há uma diferença: a criança é um membro natural da espécie, mas é também, fundamentalmente, um sujeito social e intencional do mundo que a abriga. Isto quer dizer que o mundo que a criança percebe é o mesmo que nós adultos conhecemos. Junto com os objetos desse mundo, são dadas à criança as interpretações não só sobre estes objetos, como também sobre os múltiplos fenômenos e relacionamentos do mundo, que foram desenvolvidos pelo grupo social que constitui sua comunidade. Neste caso, quando dizemos a uma criança que maçã é maçã ou que cachorro é cachorro, ela os reconhecerá como tal, mas o sentido atribuído a eles dependerá da experiência vivida pela criança no processo de elaboração subjetiva de conhecimento que se estabelece.

Esta orientação científica fenomenológica que acabamos de explicitar considera o homem a fonte de todos os seus atos, livre para fazer escolhas diante das situações, e o ponto focal dessa liberdade é a consciência humana, portanto, só o conhecimento da experiência tal como é imediatamente dada no modo de ser interno dos sujeitos pode nos revelar algo sobre esse sujeito, na medida em que, conhecer suas experiências nos permite apreender os sentidos particulares para cada sujeito, sem produzir generalizações sobre elas (Husserl, 1980).

De acordo com os princípios da teoria psicossociológica baseada em considerações fenomenológicas de Alfred Schutz (cf. Wagner, 1979) o significado subjetivo da participação do sujeito em sua comunidade corresponde ao esforço que os sujeitos vão engendrando para localizar seu próprio lugar, de seu papel dentro da comunidade e dentro dos subgrupos a que pertencem. Dito isso, temos que nos ater à seguinte questão: uma coisa é, portanto, o significado objetivo do papel social e das experiências que o grupo espera para os sujeitos, outra coisa é o modo particular e subjetivo como os sujeitos definem sua situação dentro dessas expectativas objetivas. Isto significa que os sujeitos têm - e este é o aspecto subjetivo do viver em grupo - a liberdade de escolher com qual parte de sua personalidade querem participar dos grupos, e estabelecer suas próprias relevâncias.

Em nosso trabalho, privilegamos o recorte de elementos significativos que as crianças fazem para evidenciar sua própria experiência. Isto nos faz pensar que existe aqui um sujeito psicológico que se reafirma, selecionando os elementos significativos, mesmo diante de uma estrutura que tende a ser completamente distinta daquela familiar. A exemplo disso, basta somente considerarmos que este momento em que os sujeitos integram-se à escola significa para eles uma grande ampliação de sua esfera de relações e que, neste novo espaço social, eles deverão compartilhar uma parte considerável de suas vidas com outros sujeitos/crianças e, ainda, estabelecerão importantes relações com adultos que não pertencem nem à sua família, nem às suas relações mais próximas.

Buscamos, portanto, conhecer as experiências das crianças, a partir de suas descrições, contrariando uma prática historicamente produzida, onde as fontes que se tem sobre a criança e a infância, em quase sua totalidade, são produzidas por adultos. Diz-se “sobre a criança”, sua história acaba sendo o que nós adultos pesquisamos e escrevemos sobre ela. É claro que precisamos continuar a estudar sobre ela, no entanto, é preciso considerar que, se tomarmos a vida da criança como uma fase da vida essencialmente distinta da nossa, teremos uma maior dificuldade em não produzir uma imagem mítica dela e, portanto, de reconhecer que não há um mundo separado onde a vida da criança se dá, mas, ao contrário, é na interação com seus pares e no mundo das relações intersubjetivas que a criança se desenvolve. Um sujeito que **negocia**⁵ com experiências que lhe permitem sua formação e transformação.

⁵ Este conceito expressa a possibilidade que têm os sujeitos de produzir seus sentidos subjetivos a conteúdos e elementos sociais que são constituintes dos grupos sociais que os abrigam. Cf: BARBOSA, Eliza Maria. **Uma leitura do processo de socialização a partir das experiências subjetivas infantis: Fenomenologia e Infância**. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

É através deste processo de significação que os sujeitos se constituem, constroem e reconstróem a realidade social. Esta é a perspectiva tomada por nós. Para que as experiências da criança de ingresso em um novo grupo social sejam vislumbradas como construção da existência dela, e que possamos ver nessas experiências mais do que somente situações que se apresentam de forma regular e pacíficas, a partir das quais a criança pode conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las e que, mesmo assim, continuarão sendo externas a ela, precisamos, antes, olhar para essas experiências, como a produção da diferença, do heterogêneo, da pluralidade.

A história de socialização das crianças

Como já apresentamos em outra parte deste artigo, buscamos, em nossa pesquisa, conhecer a história de ingresso em um novo grupo social a partir dos depoimentos de cada criança e apresentando as análises que fizemos sobre como os sujeitos negociam sua presença em um novo espaço de relações e também no espaço familiar. Apresentamos a seguir as categorias que emergiram destas análises⁶ que permitem conhecer e compreender elementos essenciais que caracterizam a experiência de ingresso em um novo grupo social para a criança, ou seja, categorias que são inerentes ou intrínsecas ao processo de socialização infantil.

Ao descrevermos e explicitarmos a seguir as categorias e/ou elementos presentes nos depoimentos das crianças, estaremos revelando um conhecimento próprio do processo de socialização infantil, visto que essas categorias e/ou elementos constituem aquilo que pudemos identificar individualmente em cada depoimento, e que exatamente porque está presente em todos os depoimentos, caracterizam a experiência da criança em geral.

Queremos lembrar que ao tomarmos as crianças como sujeitos de nossa pesquisa, ou melhor, ao elegê-las como os interlocutores de suas próprias histórias de socialização, assumimos um duplo desafio, sendo que o primeiro foi o de demonstrar que a criança de qualquer grupo social, e mesmo em idades precoces, já viveu uma parte de sua vida, desenvolveu sua identidade, produziu memória e essa memória pode ser “contada” por ela mesma. O segundo desafio, era o de mostrar que, como a criança vive em um mundo que ela compartilha com seus pares, seu processo de socialização deve ser pensado e investigado

⁶ O referencial metodológico utilizado para se chegar a essas categorias ou núcleos de sentido pode ser conferido em: VAN DER LEEUW, G. **La Religion: dans son essence et ses manifestations-phenoménologie de la religion**. Tradução de Érika Lourenço. Paris: Payot, 1970.

sempre como algo que se dá na relação com o outro, sendo assim, a criança é alguém que tem conhecimento de seu mundo, do mundo do pesquisador e das relações entre eles.

Seguindo essa linha de raciocínio que fizemos logo acima, queremos apontar a primeira categoria que evidenciamos nos depoimentos das crianças, ***dar lugar dentro de si a uma experiência e posicionar-se***. Os relatos das crianças nos revelam que a decisão de ingressar na escola não foi delas, não foram elas que num determinado momento decidiram começar a viver uma experiência de travessia para um novo grupo social, porém suas histórias nos mostram como elas acolhem a decisão, ingressam e começam imediatamente a posicionar-se frente ao novo contexto que só conhecem a partir dos outros com os quais convivem no grupo familiar.

Isto significa que o ingresso na escola se dá sustentado em um conhecimento que outras pessoas transmitem à criança e também a partir de suas próprias hipóteses. É a partir desses instrumentos que ela se orienta até começar a viver a experiência de fato, pois, ao ingressar, a criança começa a nos apresentar não mais o conhecimento do outro, mas aquele da sua própria elaboração, pela confirmação ou não de suas hipóteses e, ainda, pela construção e/ou reelaboração de elementos novos. Queremos dizer com isso que a visão unilateral que caracteriza a maioria dos estudos sobre o processo de socialização infantil, onde o eixo fundamental é a influência e determinação dos agentes sociais visando à adaptação e assimilação da criança a uma realidade social nova, precisa ser superada.

Os depoimentos das crianças nos mostram isto que podemos chamar de vertente subjetiva do processo de socialização infantil. Esta evidência confirma uma de nossas hipóteses, que se refere ao fato de que admitimos o adulto como um parceiro social importante no processo de socialização infantil, visto que ele é portador de um conhecimento que é mais elaborado e talvez melhor sistematizado do que o da criança naquele momento, mas essa parceria não pode ser admitida como dependência, ou melhor, se há a dependência, ela se finda assim que a criança inicia seu processo de ingresso em um novo contexto, a partir daí o critério de movimentação da criança passa a ser prioritariamente sua própria elaboração progressivamente mais significativa.

Entendemos que esta categoria e/ou elemento que acabamos de discutir nos abriu uma perspectiva para evidenciar outras duas que nos fornecem um conhecimento ontológico. Uma categoria e/ou elemento é ***a aproximação e diferenciação dos contextos como estratégia de viver a experiência***. Esta evidência, que consideramos muito significativa, reforça a necessidade de pensarmos que o processo de socialização da criança é algo que se dá

fundamentalmente pelos elementos que ela escolhe para dar significado à sua experiência, e esses elementos podem ser comuns ou não aos dois contextos que a criança passa a conjugar.

A discussão que fizemos da primeira categoria, assim como os relatos das crianças, nos mostram de forma surpreendente que, num curto espaço de tempo contado depois de seu ingresso, as crianças começam a dominar parte dos conhecimentos sobre o contexto da escola e isto lhes confere uma autonomia, que lhes permite pensar os dois contextos, tanto a partir do que eles têm em comum, ou do que é possível fazer em ambos, quanto a partir de elementos que os diferenciam, porém a marca predominante é da aproximação.

Uma aproximação que na verdade não se dá porque os fatos, pessoas ou coisas sejam “semelhantes”, ou que sejam tão específicos de um contexto quanto do outro, mas uma aproximação que é construída pelas crianças, na medida em que elas, ao explicitar sua experiência dentro de um contexto e outro, recortam elementos que não são contraditórios. Os relatos das crianças mostram que recortar elementos comuns ou que possam ser conjugados nos dois contextos é um caminho significativo de compreensão da nova realidade.

É claro que não podemos supor que a criança não percebe as diferenças entre os contextos, aliás, os depoimentos também nos mostram que elas os diferenciam, apresentam elementos que são específicos de cada um, e é exatamente nisso que reside a relevância dessa categoria, o fato de que, diferentemente do que estamos habituados a pensar, não é necessariamente por um processo de diferenciação das coisas ou pessoas de um contexto e outro, ou ainda pela diferença de si em relação aos outros que as crianças buscam conhecer a nova realidade, ao contrário, os elementos que podem ser conjugados e pensados em ambos os contextos produzem, para a criança, uma intercessão significativa entre os contextos, uma realidade a ser negociada. Por essa razão, a criança pode ser considerada como mensageira de suas diferentes experiências, e, sob esta condição, ela ajuda a criar as realidades de seus contextos.

Por esta constatação nos perguntamos: por que para as crianças a diferenciação não produz uma contradição? Ou ainda, por que será que, apesar da criança perceber os diferentes contextos, não é a contradição entre os elementos que emerge de seus relatos como fonte de apropriação da nova realidade escolar? A resposta a essas questões refere-se à terceira e última categoria evidenciada, a qual atesta que ***não é a contradição e/ou diferenciação entre os contextos que necessariamente desencadeia a negociação***; esta última se dá intensamente entre os sujeitos e elementos de um contexto específico. O que estamos afirmando é que por mais que se conheça uma realidade social, isto não elimina a necessidade de negociação entre os pares e elementos daquele contexto e, sendo assim, as experiências vividas constroem-se

por situações que as crianças identificam, posicionam-se e dão significados. Os relatos das crianças mostram uma intensa negociação delas frente às decisões e ordens de seus pais. A negociação também aparece nas experiências de conflito e satisfação vividas na escola e, ainda, em seus julgamentos sobre as pessoas com as quais elas convivem em ambos os contextos.

Esta categoria que acabamos de discutir nos fez refletir sobre o processo de socialização infantil com vistas a pensá-lo como algo que se produz pelo fato de que a criança se apropria do conhecimento de seus contextos, negocia as significações produzidas pelas interações sociais, até mesmo num contexto que possa lhe parecer isento de contradição como o familiar, por exemplo, e por esta razão produz sua subjetividade. Por este entendimento, a socialização da criança não é uma mera adaptação ou interiorização dos elementos dos contextos sociais, mas é uma apropriação/inação que pode ser apreendida somente a partir do ponto de vista da criança, pelas questões que ela se coloca e pela significação que atribui, individual e coletivamente, aos contextos sociais que a abrigam.

Para além do que já dissemos anteriormente sobre nossa compreensão dos elementos que permeiam o processo de socialização da criança, ainda queremos destacar outros olhares que lançamos sobre ele a partir de nossa pesquisa. Um primeiro olhar que vislumbramos é de que qualquer estudo que se propuser a investigar o processo de socialização deve partir da história que a própria criança conta, se quiser efetivamente alcançar a experiência subjetiva. Isso supõe o rompimento com uma tradição metodológica sustentada em razões que vão, desde a perspectiva racionalista de compreensão da infância (perspectiva muito marcante em nossa formação) até o fato de que há uma desconfiança de que aquilo que a criança fala não é suficiente para obter-se os elementos desejados. Diante disso, podemos afirmar pelos nossos resultados que, de alguma maneira, todas as crianças falam, e neste sentido, ou se trabalha com aquilo que a criança é capaz de comunicar ou se fica com os conteúdos fornecidos pelo que os adultos dizem dela.

Como já tivemos oportunidade de destacar em outro momento, a referência fenomenológica emerge como um caminho de compreensão da socialização que se interessa pela experiência da criança, ela é uma postura que “inclui” a criança, que concebe a construção da realidade como um mesmo movimento no qual o mundo faz sentido para a criança, onde sempre se está com o outro, onde se dá a atribuição de significados, e porque não dizer, onde a criança produz sua existência.

Para concluir, gostaríamos de lembrar que todos nós adultos podemos sempre pensar que toda vez que nos “encontrarmos” com uma criança, estaremos diante de alguém que está

se constituindo emocional e cognitivamente, individual e coletivamente, desenvolvendo sua identidade e, por isso, produzindo suas vivências e nos ajudando a construir as nossas.

Bibliografia:

AMATUZZI, Mauro. Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.13, nº 01, Jan-Abril, 1996, p.05-10.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BERGER, Peter e LUCKMANN Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 13^a ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento**. Seleção e tradução de Zeljko Loparic e Andréia Maria Altino de Campos Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

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

LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, nº 48, Out-Dez, 1990, p.03-24.

MILHOLLAN, Frank e FORISHA, Bill E. **Skinner X Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação**. Tradução de Aydano Arruda, 3^a ed. São Paulo: Summus, 1978.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p.19-47.

SCHUTZ, Alfred. El forastero. Ensayo de psicologia social. In **Estudios sobre teoría social**. Tradução de Néstor Míguez. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1964.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, Março, 2001, p. 7-31.

VAN DER LEEUW, G. **La Religion: dans son essence et ses manifestations-phenoméologie de la religion**. Tradução de Érika Lourenço. Paris: Payot, 1970.

WAGNER, Helmut R. **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.