



**Eliane Fazolo Freire**

**Pelas telas de um aramado:  
Educação Infantil, cultura e cidade**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Sonia Kramer

Rio de Janeiro  
Abril de 2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**Eliane Fazolo Freire**

**Pelas telas de um aramado:  
Educação Infantil, cultura e cidade**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Sonia Kramer**

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Solange Jobim e Souza**

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Cecília Maria Aldigueri Goulart**

UFF

**Prof<sup>a</sup>. Eloisa Acires Candal Rocha**

UFSC

**Prof. Paulo Fernando C. de Andrade**

Coordenador Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2008.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

## **Eliane Fazolo Freire**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990); mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000) e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008). Professora colaboradora no Curso de Especialização em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Professora Assistente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, formação de professores, história da infância, cultura e cidade.

### Ficha Catalográfica

Freire, Eliane Fazolo

Pelas telas de um aramado : educação infantil, cultura e cidade / Eliane Fazolo Freire ; orientadora: Sonia Kramer. – 2008.

186 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação infantil. 3. Cultura. 4. Infância. 5. Cidade. 6. Rio de Janeiro. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho à Carolina,  
filha querida, companheira e amiga  
que me ensina sempre e a cada dia  
a delícia de viver!

Dedico também, de maneira muito especial,  
à Ana Cristina Fleury Versiani (Aninha) e  
à Juliana Fazolo Ramos (July)  
que acompanharam muito de perto o início e o meio deste trabalho,  
mas que não puderam, infelizmente, compartilhar comigo a alegria do fim.  
Para elas minha saudade e meu amor!

## Agradecimentos

Durante estes quatro anos várias e muitas pessoas estiveram a meu lado, desempenhando diferentes papéis e contribuindo, cada uma à sua maneira, para que a tese ficasse pronta. A todos eles (e elas) agradeço agora.

À Sonia Kramer, professora para sempre, pela orientação criteriosa, pela presença constante, pela amizade incondicional;

Aos professores e funcionários do Departamento de Educação, pela competência e seriedade;

Aos professores do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rio, em especial à Cristina Carvalho, pela parceria e interlocução;

Ao grupo de pesquisa “*Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação*”, da PUC-Rio, em especial aos integrantes do mini-grupo das escolas de educação infantil exclusivas – Patricia, Luciana, Flavia, Núbia e Francis, pelas discussões acaloradas, pelo compartilhamento das experiências, pela confiança, pelas trocas e escutas;

Às professoras Vera Candau e Cecília Goulart, pelo carinho e cuidado com que me acompanharam nos exames de qualificação I e II. Pela leitura cuidadosa, pelas críticas construtivas e pelo respeito sempre demonstrado pelo meu trabalho;

Ao professor Manoel Jacinto Sarmiento, em especial, e aos demais professores do IEC – Instituto dos Estudos da Criança (principalmente Natália Fernandes e Catarina Tomás) – da Universidade do Minho, Braga, Portugal, pelo carinho com que me receberam em Braga, abrindo as portas da cidade, do IEC e da Universidade, tornando minha estadia longe de casa mais acolhedora, afetuosa e prazerosa. Obrigada pelos jantares regados a vinho português, bacalhau e bons papos, aos passeios pelos arredores, por me fazerem sentir verdadeiramente cidadã bracarense;

À Daniela de Oliveira Guimarães – ou simplesmente Dani – prima-amiga-vizinha, pelo acolhimento de sempre. Sua doce e constante presença em minha vida, desde a sua mais tenra idade, literalmente, são para mim motivo de orgulho e alegria. Pela interlocução acadêmica e pessoal, pelo afeto, disponibilidade, por saber como ninguém quando e o que falar e quando apenas ouvir. Pelos momentos de alegria, sorrisos, gargalhadas e também pelas lágrimas, dúvidas, inseguranças compartilhados. Parceria que se estende desde seu nascimento e espero não termine nunca;

À Tula Vieira Brasileiro, companheira de tantos anos e tantas aventuras. Pelo compartilhamento fraterno, pela mútua confiança, pelas confidências, pelo estudo, pelas praias ao longo da vida, pelas lágrimas e sorrisos. Amiga que respeito e

admiro pela coragem em enfrentar a vida, pela militância na área dos direitos da infância, pela seriedade e doçura que coloca na prática profissional, e, fundamentalmente, por abrir as portas da casa e do coração para o Lucas, criança que encanta e apaixonou a todos e principalmente a ela;

À Roberto Borges, amigo da alma! Pelas longas conversas sobre todo e qualquer assunto, pelas intervenções meticulosas, pelo olhar aguçado, pelo carinho, afeto e respeito sempre demonstrados. Pela presença real e virtual, pelos recados carinhosos, por compreender e partilhar as dores e delícias da profissão que escolhemos, pela sensibilidade, sutileza, delicadeza, elegância e coragem com que enfrenta a vida e por me ensinar cada dia tudo isso, separadamente e ao mesmo tempo, num misto de mestre e guru;

À minha mãe e minhas irmãs, pelas dificuldades e alegrias que toda convivência familiar apresenta, por sabermos equilibrar tanto uma quanto outra e por estarmos, sempre que possível, presentes umas na vida das outras;

À João Batista Franco, companheiro querido dos últimos sete anos de minha vida, pelas viagens, passeios, conversas, trocas afetivas, compartilhamento do amor aos filhos, pela convivência harmoniosa e difícil como se espera de um relacionamento afetivo, mas principalmente pelo respeito e paciência nas horas complicadas sejam elas de cunho pessoal, profissional, acadêmico. Pelo tempo passado comigo na Europa, por me esperar no aeroporto, na minha volta, com lágrimas, sorrisos e abraços. Pela presença constante, incentivo, força e, mais do que tudo, pelo amor;

À Denise Obraszka, pela escuta carinhosa e profissional, pela paciência e compreensão, pelo profissionalismo, ética, respeito e sensibilidade;

À Luis Hermano Spalding (Chapecó) e Eduardo Versiani (Edu), pela convivência de tanto tempo e pelo respeito, carinho e afeto que pauta nosso relacionamento. Por compartilharem comigo esta tese, ajudando, ouvindo, trazendo contribuições, livros, textos, por estarem sempre prontos a organizar a vida de forma a que eu tivesse tranquilidade e suporte logístico para o trabalho. Por suprirem minha ausência junto à Carolina durante a viagem aliviando, em parte, a culpa materna de ter deixado a filha no Brasil para atravessar o atlântico. Enfim, por tudo, sempre;

À Lurdinha, pela presença incondicional. Seu cuidado com a casa, comigo, com Carolina foram (e são) primordiais para que eu tivesse (e tenha) tranquilidade e possibilidade de dedicação à tese, ao trabalho, às aulas, à pesquisa, ao estudo;

À Capes pelo apoio financeiro por ocasião da Bolsa Sanduiche em Portugal;

Ao CNPq pelo apoio financeiro ao longo dos quatro anos do doutorado,

**OBRIGADA!**

## Resumo

Freire, Eliane Fazolo; Kramer, Sonia. **Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade**. Rio de Janeiro, 2008, 186 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese tem como objetivo entender de que forma se dá a relação de crianças de uma turma de Educação Infantil de uma Escola Municipal situada no espaço urbano do centro da cidade do Rio de Janeiro e com as manifestações e expressões culturais que perpassam o entorno da escola. A partir de uma inspiração etnográfica, a pesquisa se concentrou em uma turma de crianças de quatro e cinco anos acompanhada diariamente em suas atividades escolares. Os contextos em que vivem as crianças mudaram significativamente nos últimos anos à medida em que os fatores sociais e culturais modificaram as formas de viver e se relacionar com o mundo. Uma nova noção de experiência aponta para a idéia de que os alunos, hoje, não constroem conhecimentos apenas a partir da aprendizagem escolar, dos papéis propostos pelas escola, mas nas suas experiências outras, escolares ou não. A cidade, se tomada como campo de pesquisa e experimentação de novas subjetividades para crianças e jovens, permite investigar como esses atores – no caso desta tese as crianças – interagem e convivem a partir de outros modelos de inserção social. A fundamentação teórica se baseou nos pressupostos da sociologia da infância buscando as noções de culturas infantis a partir de um entendimento de infância como uma construção social, atores ativos na construção da sociedade em que estão inseridos. O trabalho de campo e os relatos etnográficos do caderno de campo chamam a atenção para os sujeitos que são cada uma das crianças, que participam na construção de ações significantes partilhados na coletividade bem como na organização como grupo social. Apontam, também, para os processos de socialização protagonizados pelas próprias crianças quando procuram gerir a heterogeneidade dos seus papéis, identidades e posições sociais.

## Palavras-chave:

Educação Infantil; cultura; infância; cidade; Rio de Janeiro.

## Abstract

Freire, Eliane Fazolo; Kramer, Sonia (Advisor). **Through a wire fence: infant education, culture and the city.** Rio de Janeiro, 2008, 186 p. Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The purpose of the present thesis is to comprehend how the relationship between children of an Infant Education class at a Municipal School, located in an urban area downtown Rio de Janeiro City, and the cultural expressions and manifestations around the school occurs. Moved by an ethnographic inspiration, the researcher focused a group of children between 4 and 5 years old, whose activities have been accompanied daily. The contexts wherein these children live have changed drastically in the last years, while social and cultural factors affected the way of living and the relations between people and the world around them. A new approach on experience leads us to believe that the act of learning, today, occurs not only inside the classroom, framed by the roles played by the formal school characters, but outside too, from the experiences faced by the students. The city itself, if taken as a field of research and experimentation for new subjectivities for the children and youngsters, allows us to investigate how these actors – in the present thesis, the children – interact and live together, from different models of social insertion. The theoretic fundament was based on the presumptions of the Infancy Sociology searching for the children's notions of culture, from a point of view that considers childhood as a social construction; children are active actors in the building up of the society where they live. The field-work and the ethnographic reports on the field-book call the attention of the readers to the fact that each child is a being that participates in the construction of significant actions shared by the collectivity, as well as in the organization as a social group. These reports also indicate the socialization processes performed by the children themselves, when they try to manage the heterogeneity of their roles, identities and social positions.

## Key-words:

Infant Education; culture; childhood; city; downtown; Rio de Janeiro.

## Sumário

1	Preâmbulo .....	12
2	Criança, cultura e cidade: direito conquistado ou ocasionalidade? .....	23
2.1	A infância e suas conquistas sociais .....	23
2.1.1	Fragmentos do atendimento à infância .....	24
2.1.2	Dos direitos da infância ou uma educação em direitos humanos .....	28
2.1.3	Cultura da criança X culturas infantis .....	32
2.1.4	Infância, escola, cidadania e cultura .....	39
3	As contradições da Cidade: espaço de isolamento e socialização .....	43
3.1	Que Lugar é esse onde estamos? .....	47
3.2	Dando voltas em torno da praça ou variações sobre o tema da cultura .....	52
3.2.1	Bakhtin e o conceito de cultura .....	59
3.3	Escola: balcão baixo para alcançar o prato .....	63
3.4	O surgimento de uma cidade .....	66
3.4.1	A cidade do Rio de Janeiro e a chegada da Família Real: primeiros movimentos sociais e expansão cultural .....	68
3.4.2	O Rio de Janeiro hoje: uma visível cidade .....	73
3.4.3	O centro da cidade .....	78

4	Árvores, cutias e crianças: o que está dentro e o que está fora do aramado .....	84
4.1	Os castelos da cidade .....	84
4.1.1	O fora e o dentro da escola: a teoria que sustenta o campo .....	87
4.1.2	Uma casa muito engraçada .....	93
4.2	A escola pesquisada e um pouco de sua história .....	95
4.2.1	O Campo Santana .....	97
4.2.2	Um pouco de sua história .....	99
4.3	As instâncias de fomento à cultura e as crianças da Educação Infantil .....	105
5	Escolas, crianças e árvores: o que está dentro e o que está fora do aramado .....	113
5.1	As experiências dentro do aramado: palavras ditas e não ditas .....	113
5.1.1	Cotidiano e rotinas: todo dia eles fazem tudo sempre igual .....	115
5.1.2	Ter e não ter – eis a questão! Livros e brinquedos da escola e da sala de aula .....	130
5.1.3	Boca fechada dentro da escola X Zeca Pagodinho fora da escola: as músicas cantadas dentro e fora do aramado .....	133
5.2	Linguagem dentro e fora do aramado: palavras ditas .....	140
5.2.1	Linguagem: dialogismo e enunciação .....	145
5.2	Linguagem: diálogos e cidade .....	151
6	Contornando o aramado .....	158
6.1	Considerações Finais .....	158
6.2	Algumas Recomendações .....	162
7	Referências bibliográficas .....	172
	Anexos .....	182

*A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante de uma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: estou sofrendo. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha.*

Mario de Andrade

# 1

## Preâmbulo

“O trabalho em uma boa prosa tem três graus:  
um musical, em que ela é composta,  
um arquitetônico, em que ela é construída,  
e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida”  
(Benjamin, 1987, p: 27).

### Uma tese sobre infância

A partir de uma concepção de infância que tem seus pressupostos teóricos baseados em Walter Benjamin (1984; 1987; 1993;) a criança não ocupa um lugar romantizado na sociedade, mas, ao contrário, está envolvida política e socialmente dentro de sua realidade, daí a *importância de compreender as especificidades das construções culturais das crianças tanto quanto relacioná-las com seus contextos sociais e as reflexões políticas de nosso tempo* (Kramer et al, 2004:12). A infância tem sido uma questão importante tanto para aqueles que pesquisam e trabalham com as crianças, quanto para aqueles que pensam a sociedade, as políticas e a cultura no mundo contemporâneo. De acordo com Manuela Ferreira (2002), há alguns mitos da infância e de suas concepções tradicionais que necessitam ser repensados: o primeiro diz respeito às crianças como seres em que a “falta de algo” impõe uma sensação de pena e compaixão o que acarreta uma constante intervenção dos adultos. O segundo diz respeito à socialização como um processo vertical, conduzido exclusivamente por adultos que o lideram, de acordo com objetivos definidos e em benefício da reprodução social. O terceiro mito, também de acordo com Ferreira é o do *grupo de pares* como uma forma de organização entendida como algo que está fora da criança, que lhes é dado, construído sem sua participação e de cuja suposta homogeneidade estão isentas relações sociais desiguais (p:4).

Se a intenção é desmistificar essas concepções, cabe “*levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos*” (Ferreira, 2002 p:5); além de “*assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem*” (p:5). Em suma, trata-se de romper com determinadas concepções que avaliam as ações infantis

como imperfeitas desconsiderando-as como atores sociais que são.

Segundo Sarmiento e Pinto, a partir da década de 90 o campo de estudos das crianças se modificou ultrapassando os limites da investigação que se restringia ao campo médico, da psicologia do desenvolvimento ou mesmo da pedagogia, para então passar a considerar o fenômeno social da infância “concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social”. (1997, p: 35).

O estudo da infância aponta cada vez mais para uma concepção infantil que permite ao pesquisador se colocar no papel de ouvinte das vozes infantis e não mais escritor daquilo que, a partir de uma visão adultocêntrica, ele considera mais ou menos importante ou válido apresentar. No entanto, para o pesquisador que se encontra em trabalho de campo dentro de uma instituição de Educação Infantil achar seu lugar naquele espaço se torna tarefa difícil e delicada, pois ele não é professor, também não é criança, não faz parte da comunidade escolar embora durante determinado período de tempo participará das atividades, rotinas, cotidiano, conversas, passeios, tudo que envolva o grupo que estará sendo observado. Para encontrar esse lugar diferenciado sem ficar em evidência ou destaque, as contribuições do conceito de “geração” trazido pela Sociologia da Infância se torna interessante. Esse conceito é uma categoria estrutural, relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais, Qvortrup (2001).

Tais referenciais teóricos foram desenvolvidos junto ao projeto de pesquisa institucional “*Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação*”<sup>1</sup>. Minha participação neste projeto foi importante na consolidação tanto do estudo teórico como no direcionamento metodológico no que diz respeito à pesquisa de campo realizada e suas decorrências. O grupo de pesquisa buscou nas relações entre adultos e crianças marcas de sua singularidade, investigando na diversidade e nas relações de autoridade – dos adultos e das crianças – de que maneira se constitui a identidade das crianças nas escolas de Educação Infantil (exclusivas e também as que possuem turmas de ensino fundamental e nas creches).

---

<sup>1</sup> Desenvolvido no Programa de Pós Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenado pela professora Sonia Kramer, com apoio do CNPq.

Estudar as crianças de uma mesma geração, vindas de classes sociais distintas, com experiências também distintas, com famílias diversas, mas que partilham do mesmo espaço escolar – como fiz no estudo empírico da tese – é um desafio na medida em que esta experiência só poderá ser compartilhada com o pesquisador se as crianças o sentirem parte do seu grupo, sem que para isso ele se torne criança – desafio do pesquisador.

Nos vários encontros que tive com as crianças, nas conversas e entrevistas e perguntas e respostas de um lado e de outro, sentia a necessidade de ser aceita por aquele grupo como um participante interno e percebia que o fato de pertencer à outra geração, ainda que não impedisse os contatos e aceitações, me colocava em um outro lugar. Eu não era a professora, não era aluna, não era criança, era chamada pelo meu nome, era convidada a participar das atividades no parque, na casinha de bonecas, na sala de aula, mas, ainda assim, havia algo que nos separava.

Procurando captar o ponto de vista da criança, deixando emergir os significados produzidos a partir de suas leituras de mundo, a proposta da tese é a de um enfoque e discussão metodológica específicas, em que o pesquisador, ocupando seu lugar no posto de observação participa, junto com as crianças, das atividades cotidianas da escola e entrevista, conversa, faz anotações no caderno de campo, fotografa.

O trabalho de campo e os relatos etnográficos do caderno de campo chamam a atenção para os sujeitos que são cada uma das crianças, que participam na construção de ações significantes partilhados na coletividade bem como na sua organização como grupo social. Apontam, também, para os processos de socialização protagonizados pelas próprias crianças quando procuram gerir a heterogeneidade dos seus papéis, identidades e posições sociais.

É dentro deste complexo panorama que procuro atravessar o desafio acadêmico, atravessando, primeiro, o Campo que me leva à escola.

### **A chegada na escola: travessia**

7:10h da manhã. O sol está forte. Gosto de caminhar por ele. Procuro espaços sem sombras, mas é quase impossível. Estou atravessando uma enorme área verde que fica no centro da cidade para chegar à Escola, objeto de meu trabalho de campo.

Vou andando devagar. Olho para as cutias, centenas delas, agrupadas de tantos em tantos espaços. Penso que estão acordando, devagar, enquanto os transeuntes passam apressados atravessando o campo para cortar caminho – exatamente o que faço.

Espalhados por todos os lugares do campo estão muitos gatos, dezenas, centenas deles. Desde filhotes mínimos mamando em suas ariscas mães até gatos mais velhos,

gordos, quase sem andar, deitados debaixo dos bancos sem se importar com quem passa.

Salto do metrô na Avenida Presidente Vargas – saída Praça da República – bem ao lado de um dos portões de entrada do Campo de Santana que fica em frente à Estação Central do Brasil. Entro por ele e atravesso metade do campo, em diagonal, até chegar em frente a outro portão, o da Rua Buenos Aires. Ali saio e vou contornando o campo pela Rua da Constituição até a Rua Frei Caneca onde fica o portão principal da escola, a esta hora já aberto, e por onde entram as crianças que já chegam pra iniciar mais um dia de aula.

Nessa caminhada vou observando as pessoas que por lá passam. Transeuntes apressados, pessoas variadas caminhando e correndo; outras ainda sentadas nos bancos; grupos de bombeiros fazendo Educação Física – há uma corporação bem em frente à escola – e bem no centro do campo um grupo de senhoras e senhores que diariamente fazem exercícios comandados por um professor.

A escola fica dentro desse campo, tem um portão que dá para a Rua Frei Caneca, bem em frente ao Corpo de Bombeiros, por onde entram as crianças e há um portão de ferro que sai dentro do campo, mas que se encontra permanentemente fechado. Por que será, me pergunto?

Atravesso o portão de ferro, antigo e pesado e me identifico com a funcionária que recebe as crianças. Muito agitada, não presta muita atenção ao que lhe digo. Pede que eu espere sentada em um dos bancos da entrada da escola. Confesso que até gosto! Sento e fico observando as crianças chegando, se despedindo dos pais e mães e avós e irmãos mais velhos e vizinhos que vêm trazê-los. Percebo claramente que a maioria das crianças gosta de entrar naquele espaço. Despedem-se rapidamente com um beijo furtivo; a mãe segura o menino que faz força para se desvencilhar de seu abraço, corre para dentro da escola. Em outra situação uma avó quer colocar o casaco na menina, muito arrumada e de maria chiquinha caprichosamente penteada, mas a menina sai correndo apenas com uma manga do casaco vestida e logo o tira, pendurando-o nos ganchos perto das salas. O sol está tão forte, penso... para que o casaco? Coisas de avó!

As crianças vão escasseando e a porteira me diz: agora só os atrasados de sempre. Ameaço um sorriso sem graça.

Logo chega a coordenadora e me leva para sua sala. Começamos uma longa conversa sobre a pesquisa. A mesma que tivemos semana passada. Respondo as perguntas com paciência e apreensão. Depois de algum tempo ela então me leva até a professora que vou acompanhar ao longo destes meses.

(Caderno de campo – fevereiro de 2006).

## **A escola e a pesquisadora: acordos e possibilidades**

O trecho acima foi extraído do caderno de campo e começou a ser escrito enquanto estava sentada no banco que me indicou a funcionária, à espera da coordenadora. As primeiras observações, o primeiro texto, as primeiras impressões.

Escrevia e observava as crianças chegarem em algazarra e gritos de “olá!”, “bom dia!”, “trouxe o brinquedo?”, “comprei figurinha!”. Assim iniciei meu primeiro dia de trabalho de campo, misturando cutias, árvores e crianças em um mesmo texto, em um mesmo caderno, em uma mesma observação.

Já havia estado na escola em duas ocasiões anteriores, para apresentar a pesquisa da qual esta tese faz parte e para me apresentar, esperando a aceitação da direção para que a pesquisa de campo fosse ali realizada. Na primeira

oportunidade em que lá estive, a coordenadora e também professora da sala de leitura me levou para conhecer o espaço físico da escola, mostrando as salas, refeitório, e demais dependências. Saímos para um passeio na parte externa da escola, com dois amplos espaços de área de lazer para as crianças, com brinquedos e muita terra – que mais tarde foram descritos e fotografados – e conversamos sobre a localização da escola dentro daquela área verde.

Na segunda ocasião em que estive com a coordenadora, fixamos as bases da minha presença na escola ao longo do semestre que iniciava (fevereiro a julho de 2006). A princípio eu estaria na escola todas as manhãs, em horário cheio (de 7:00h às 11:30h) acompanhando a mesma turma. Esta turma foi designada pela coordenadora, alegando ser a professora uma pessoa que não se ressentia profissionalmente em receber pesquisadores ou estagiários. Um mês e meio depois essa combinação de horário foi alterada a pedido da própria professora. Em uma conversa em um momento em que as crianças desenhavam livremente na sala de aula, a professora pediu para reorganizar o horário de pesquisa, uma vez que sentia falta de ter dias sozinha com as crianças.

Passei, então, a partir da segunda quinzena de março de 2006 a estar na escola três vezes por semana – segundas, quartas e sextas durante toda a manhã. A professora preferiu esta forma de organização a uma outra que apresentei, que seria continuar indo todos os dias com uma carga horária menor. Assim estabelecido, e uma vez lá, acompanhava a turma em todas as atividades como entrada, refeitório, rodinha, sala de leitura, sala de aula, parque, corredor, forma, horários de atividades livres na sala, horários de atividades dirigidas, educação física, horário de saída, banheiro – apenas nos momentos de escovar dentes e lavar as mãos – aproveitando todos os momentos para entabular com as crianças conversas, bate papos, pequenas entrevistas, além de me misturar a elas ouvindo suas histórias, conversas, brigas, acordos sem nenhum tipo de intermediação ou interferências. Abaixo quadro com nomes (fictícios) e datas de nascimento das crianças da turma pesquisada.

<b>Nome</b>	<b>Data Nascimento</b>
<b>Laura</b>	<b>17/07/2001</b>
<b>Nayana</b>	<b>11/01/2002</b>
<b>Juliana</b>	<b>08/05/2001</b>
<b>Tania</b>	<b>19/02/2002</b>
<b>Suzana</b>	<b>27/12/2001</b>
<b>Clarice</b>	<b>03/01/2002</b>
<b>Anne</b>	<b>19/11/2001</b>
<b>Carol</b>	<b>14/02/2002</b>
<b>Cristina</b>	<b>06/11/2001</b>
<b>Teresa</b>	<b>06/02/2002</b>
<b>Alice</b>	<b>24/02/2002</b>
<b>Margarida</b>	<b>18/12/2002</b>
<b>Fátima</b>	<b>28/01/2002</b>
<b>Fernando</b>	<b>29/01/2002</b>
<b>Manoel</b>	<b>22/01/2002</b>
<b>Pedro</b>	<b>04/02/2002</b>
<b>João</b>	<b>20/06/2002</b>
<b>Marcio</b>	<b>11/04/2001</b>
<b>Carlinhos</b>	<b>26/02/2002</b>
<b>Paulo</b>	<b>26/05/2001</b>
<b>Lucas</b>	<b>31/12/2001</b>

A escola em questão atende a (258) duzentos e cinquenta e oito alunos funcionando em horário parcial em dois turnos, possui cinco turmas em cada turno. A turma que acompanhei era composta por vinte e duas crianças de quatro e cinco anos, turno da manhã – com entrada às 7:00h e saída às 11:30h.

Possui cinco salas de aulas, um refeitório, duas salas para direção e coordenação, sala de professores e de leitura; dois banheiros infantis e um banheiro para professores e funcionários. São servidos café da manhã, almoço e jantar para todas as crianças.

As crianças da turma pesquisada moram perto da escola. Morros de São Carlos, no Estácio; Morro da Providência, no Centro; prédios e casas do entorno da escola, em áreas residenciais do centro da cidade. Algumas iam para a escola de condução, mas a maioria chegava a pé.

Sempre se mostraram extrovertidas, não tiveram problemas em me receber na turma. Fui apresentada pela professora de maneira amável e carinhosa e minha

adaptação foi tranqüila. As crianças me chamavam pelo nome – perguntaram como eu gostaria de ser tratada, se de “tia” ou de “Eliane” – apesar de chamarem a professora de tia. Houve as perguntas tradicionais – se era casada, se tinha filhos, por qual time torcia, o que eu ia fazer ali, para que o caderno vermelho em minhas mãos. Respondi a todas as perguntas não escondendo nenhuma informação. Disse que estava estudando as crianças de quatro e cinco anos de escolas do município e que tinha escolhido aquela escola por causa do Campo de Santana e do centro da cidade. Disse também que o caderno vermelho ia ajudar a não esquecer o que tinha visto durante o dia, que ia anotar algumas conversas que teríamos ao longo dos dias, que eles também poderiam me ajudar a escrever alguma coisa que achassem importante.

Sempre que as crianças chegavam eu já estava na escola e elas vinham em minha direção com abraços e beijos. Quando ia embora antes do horário de saída perguntavam por que ia sair mais cedo e me diziam “*amanhã você vem, né Eliane?*”

Assim, em um clima de cordialidade, respeito, observação, conversas, fui construindo o campo da pesquisa indo à teoria buscar sustentação, fundamentação tentando a melhor forma de organizá-las em texto de forma a não privilegiar uma em detrimento da outra.

### **Objetivos e questões centrais da pesquisa**

O principal objetivo da tese é compreender as relações de crianças de quatro e cinco anos de uma das dez turmas de uma Escola Municipal localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro com as manifestações e expressões culturais que perpassam o entorno da escola, observando mais especificamente se e como circula dentro da escola a produção cultural desse entorno.

Também é intenção observar se o trabalho realizado com as crianças traz a marca desse entorno cultural e por fim, permeando toda a pesquisa, como se processam as relações entre professores e crianças e entre crianças e crianças.

No que se refere às questões que norteiam a pesquisa, busco me ancorar nelas, compreendê-las e desmembrá-las no intuito de que ajudem no direcionamento do trabalho de campo. São elas: A escola funciona como um mediador entre a cultura produzida dentro da escola com a produzida fora da escola? Os professores das turmas de Educação Infantil se sentem envolvidos por

essa cultura? Eles envolvem as crianças nessas manifestações culturais? As produções das próprias crianças são levadas em conta pelos professores? São entendidas como cultura? De que maneira a diversidade cultural produzida no centro da cidade pode contribuir para a formação desse sujeito-criança uma vez que a maior parte do seu dia ele passa dentro de uma escola que está rodeada dessas manifestações?

Tais questões estarão balizando a pesquisa, aguçando meu olhar, norteando as observações.

### **Revisão de Literatura**

No Brasil, observa-se um grande investimento teórico recente para a construção de uma metodologia de pesquisas com crianças. Mas já nos anos 40, Fernandes (1979) apresentava um trabalho que muito contribuiu (e ainda contribui) para a construção desse campo do saber. Na área da sociologia da infância, as traduções dos trabalhos de Montandon (2001) e Sirota (2001) constituem importantes contribuições para esse estudo, assim como Quinteiro (2000, 2002), Faria, Demartini e Prado (2002), Sarmiento (1997, 2000, 2001), Sarmiento e Pinto (1997), Delgado e Muller (2005). Todos trazem à área dos estudos da infância e dos trabalhos com pesquisas com crianças relevantes contribuições em um campo que está a se consolidar.

A tese se ancora em três campos teóricos: (i) a cultura nas suas diversas formas de manifestação e produção e o direito da criança ao acesso a ela; (ii) a infância e a educação infantil e (iii) o centro da cidade do Rio de Janeiro e as produções culturais aí produzidas. Para trabalhar essas questões alguns autores serão privilegiados sustentando as observações e análises. Na área da cultura, Candau (2002;2002a;2003; 2005); Geertz (1989); Certeau (1994); Ginzburg (1987). Em relação à infância Kramer (1998; 1999; 2000; 2001); Bazílio (2001; 2003); Ferreira (2002; 2004); Sarmiento (2001); Castro (2001) e nas questões relativas ao centro da cidade do Rio de Janeiro, Gomes (1994; 2003; 2004); Lessa (2000); Peixoto (1998) e Carvalho (1994).

Importante frisar que as contribuições centrais para o trabalho, do ponto de vista teórico metodológico, vieram da obra de Mikhail Bakhtin (1992; 1993; 1998; 2003) por seus estudos na área da linguagem e por sua reflexão sobre as

ciências humanas onde conceitos como dialogismo, exotopia, polifonia, palavra, cultura, irão subsidiar as análises que me proponho fazer.

Uma vez que a tese buscou inspiração na antropologia e trata de espaços urbanos, os trabalhos sobre centros urbanos de José Guilherme Cantor Magnani (2002) e Gilberto Velho (1999; 2003) foram também por mim utilizados.

Não gostaria de deixar de citar dois autores que vêm, ao longo dos últimos anos, fundamentando inúmeros estudos acerca do tema da tese e das discussões tão presentes hoje sobre cidade, modernidade e pós-modernidade que são Zygmunt Bauman (1998; 2001; 2004; 2006) e Richard Sennet (2004). Com suas reflexões desafiadoras esses autores também se configuram interlocutores importantes no processo de doutoramento e no aprofundamento de questões relativas ao tema central da pesquisa.

Cabe lembrar, no entanto, que segundo Bakhtin (1992; 2003) a pesquisa em ciências humanas é sempre estudos de textos. Kramer (2004) apresenta essa idéia do autor quando diz que:

“diários de campos, transcrições de entrevistas são – mais do que aparatos técnicos – modos de conhecimento. Aqui, é preciso admitir recortes e vieses e, sobretudo, procurar a distância, o afastamento, a exotopia, de forma a favorecer que o real seja captado na sua provisoriade, dinâmica, multiplicidade e polifonia. Por outro lado, esses textos – para serem entendidos – exigem que se explicitem as condições de produção dos discursos, práticas e interações. Texto e contexto são, para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais” (Kramer, p:19).

### **As harmônicas individuais de estilo e a escrita acadêmica**

Segundo Bakhtin (1998), a forma e o conteúdo estão unidos no discurso, pois são por ele entendidos como fenômeno social. Para o autor, essa idéia determinou a ênfase sobre a “estilística do gênero”, ou seja, a distinção entre estilo e linguagem de um lado e o gênero de outro. A partir daí, passaram-se a estudar as “harmônicas individuais” e orientadoras do estilo, ignorando, de certa forma, o seu tom básico. Ainda segundo o autor, “*os grandes destinos históricos do discurso literário, ligados aos destinos dos gêneros, foram encobertos pelos pequenos destinos das modificações estilísticas ligadas a artistas e tendências*

*individuais” (p.71).*

Bakhtin argumenta ainda que a estilística se apresenta como uma “arte caseira” ignorando a vida social do discurso que se encontra fora do atelier do artista, nas praças, ruas, cidades e aldeias, grupos sociais, gerações e épocas. Para ele, a estilística ocupa-se não com a palavra viva, mas com uma palavra que é abstrata e que está a serviço da mestria do artista.

As harmônicas individuais do estilo se encontram isoladas dos caminhos sociais da vida do discurso e recebem, por isso, um tratamento acanhado e abstrato. A estilística encontra-se afogada em pormenores de estilo e não percebe os destinos anônimos do discurso literários existentes nas entrelinhas dos desvios individuais e das tendências de cada um.

Se apresento a discussão bakhtiniana sobre a arte do discurso no romance, é para que fundamente a idéia da forma e do conteúdo unidos no discurso que ora me proponho a realizar, ou seja, para justificar teoricamente a forma da escrita da tese.

Busco em Bakhtin a inspiração necessária para que forma e conteúdo se coloquem organizados de forma a dar leveza e beleza a um texto que traz a necessidade de uma metodologia clara e fundamentada, por um lado, e as vozes e discursos humanamente tratados e transcritos por outro, fazendo uso de minhas harmônicas individuais de estilo sem me perder na estilística que se ocupa apenas da palavra abstrata. Ao contrário, aqui estarão palavras vivas, concretas, tiradas de um contexto real, vivido e experimentado durante seis meses de observação, conversas – formais e informais – brincadeiras com as crianças, estudos, diários de campo, análises de materiais que se constitui em um campo de pesquisa que organizo em forma de escrita acadêmica, mas que não necessariamente sem estilo próprio e harmônico. Longe da intenção de conferir a Bakhtin apenas um papel auxiliar, o que busco é a fundamentação teórica necessária para saber lidar com o discurso escrito, sem me perder nas estilísticas da escrita, procurando não confundir forma e conteúdo, temas que a leitura bakhtiniana organiza, enriquece, ensina, completa.

Os autores que compõem a espinha dorsal da tese no que diz respeito ao campo estarão presentes amparando as transcrições do caderno de campo e o que dele emergir no intuito de corroborar teoricamente as discussões levantadas acerca dos diferentes eixos relacionados ao tema da tese. Essas transcrições estarão sempre identificadas como (caderno de campo – mês e ano da observação).

A opção por uma inspiração etnográfica faz com que “descrições densas” como chama Geertz (1989) tenham, também, espaço nessa tese. São descrições dos espaços físicos da escola, de meus percursos, atividades, rotinas, atividades das crianças, de encontros com elas, com a professora, dos lanches, almoços e situações que vêm explicitadas e descritas com a precisão e visão da antropologia, mas sem a pretensão de me sentir uma antropóloga.

A pesquisa foi composta com vozes humanas e reais, existentes, atores de uma escola também real, humana, ambígua, com falhas e acertos, como a pesquisadora que lá esteve por seis meses e que agora sistematiza na escrita, em um trabalho solitário, também parte da tarefa do etnógrafo, o que foi visto e observado.

A tese está organizada em três capítulos: o primeiro capítulo “*Criança, cultura e cidade: direito conquistado ou ocasionalidade?*” apresenta discussões de cunho mais teórico. Traz questões relativas às conquistas sociais da infância nas últimas décadas, provocando reflexões acerca do atendimento à infância, das culturas infantis, de uma educação em direitos humanos. Apresenta também a idéia de cidade como espaço de isolamento e socialização e do direito da criança à cultura. Além disso, traz um breve histórico sobre o surgimento da cidade do Rio de Janeiro e, por fim, trata da cidade do Rio de Janeiro hoje.

O capítulo II “*Árvores, cutias e crianças: o que está dentro e o que está fora do aramado*”, traz uma discussão entre o dentro e o fora da escola e o centro da cidade; também estão presentes a escola foco da pesquisa e o Campo de Santana, e as instâncias de fomento à cultura com as suas propostas e projetos de atendimento à infância e no capítulo III “*Escolas, árvores e crianças: o que está dentro e o que está fora do aramado*” estão os eixos escolhidos para discussões e análises a partir das conversas e entrevistas tidas com as crianças.

Fechando os três capítulos vou “*Contornando o aramado*” onde estão as “*Considerações Finais*” que apresenta um olhar mais amplo sobre a pesquisa, procurando a crítica sem o pessimismo e “*Algumas Recomendações*” para o trabalho com crianças da educação infantil em uma perspectiva cultural que apresentam algumas sugestões sobre o que as escolas e as políticas públicas *poderiam/deveriam fazer com/para* a produção cultural e as expressões culturais que estão ao redor das escolas sem a intenção de apontar **certos** ou **errados**.

## 2

# Criança, Cultura e Cidade: Direito Conquistado ou Ocasionalidade?

### 2.1

#### A infância e suas conquistas sociais

Foi a partir dos estudos de Philippe Ariès (1978) que a infância passou a ser encarada de maneira diferente. O interesse pela infância é recente e sua referência histórica aparece de forma tardia. A imagem da infância era evocada apenas a partir da visão do adulto, quando o era feito, e não merecia registros mais detalhados.

A infância que não era reconhecida como tal anulou por muito tempo a complexidade da realidade social da infância, mas o estudo historiográfico de Ariès rompe com este paradigma ao apresentar a infância como uma construção histórica, a partir da modernidade. As transformações que marcam o transcorrer da história vêm impregnando a condição da infância contemporânea. Os séculos XVII e XVIII assistem a profundas mudanças na sociedade e se consolidam como o período histórico onde a moderna idéia de infância se cristaliza, constituindo-se referência de um grupo que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto (Sarmiento, 2007), mas adquire uma investidura própria do desenvolvimento humano.

Algumas destas idéias estarão contempladas neste capítulo, que traz, também, itens referentes às conquistas sociais da infância como categoria social; discussão sobre cultura da criança e culturas infantis com reflexões acerca da inserção da criança no mundo da cultura e da cultura no mundo da criança; os direitos da criança ou uma educação em direitos humanos e a cidade como lugar de isolamento e socialização.

### 2.1.1 Fragmentos do atendimento à infância

A primeira lei específica relativa ao atendimento à infância entra em vigor em 1927 e é denominada Código de menores. Essa lei se dirigia especificamente às crianças consideradas *pobres* que passaram a ser denominadas *menores*. Segundo Bazílio (2001), nesse período a ênfase no estudo científico voltava seus olhos para a infância e, em consequência disso, o controle das atividades dos menores que estavam nas instituições era intenso. As instituições seguiam o modelo “panóptico” proposto por Foucault (1987), ou seja, prédios em forma circular possibilitando a contínua vigilância dos internos.

A idéia recorrente nessa época entendia que as famílias eram as únicas responsáveis pela situação em que se encontrava a infância, abrindo mão da discussão sobre a responsabilidade da equivocada distribuição de renda e da falta de políticas sociais que pudessem vir atender estas mesmas famílias, o que acabaria por atingir as crianças.

Na era Vargas, o Código de Menores foi utilizado como forma de afastar as crianças do seu meio sócio-familiar. Por impossibilidade ou incapacidade – inclusive financeira – das famílias ficarem e cuidarem dos filhos, os juízes tiravam o pátrio poder e as encaminhavam às instituições de internação. Ainda durante a ditadura Vargas foi criado o SAM (Serviço de Assistência ao Menor), que contava com estabelecimentos em péssimas condições físicas, sem uma proposta de educação pautada pela qualidade, com vigilância e castigos. Todos esses fatores acabaram por levar à criação de uma Comissão de Inquérito após Getúlio Vargas deixar o segundo governo que decidiu extinguir o SAM depois de 23 anos de funcionamento, propondo a criação de um órgão com características diferentes, bem mais integradoras do que repressoras. Surgiu então a FUNABEM (Fundação do Bem Estar do Menor).

Coube a este órgão não só “guardar” as crianças e os adolescentes para que eles não cometessem atos anti-sociais como também reeducar aqueles que porventura já os tivessem praticados. Ele herdou do antigo SAM os prédios, funcionários e os internos e tentou melhorar a imagem que a população fazia da antiga instituição. Voltou seu discurso para a não internação e tentou encontrar meios de integrar os menores na sociedade. Na realidade, esses discursos nunca

deixaram de ser apenas discursos tendo se perdido no tempo e a internação e confinamento continuaram a ser a prática também dessa instituição.

A FUNABEM se tornou um organismo nacional que teve como modelo o compeliu de Quintino (bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro) formado pelas Escolas 15 de Novembro e João Luis Alves. Aí era feito o treinamento do pessoal e também aí nasceu à criação de novos modelos de atendimento que foram utilizados pelas Febems (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor) espalhadas por todo o país.

Desnecessário lembrar que as instituições que ainda hoje existem e “guardam” crianças e adolescentes trazem a marca dessa história e instituições e deixam abertas feridas que ainda não cicatrizaram desde aquela época, vide as constantes rebeliões que assistimos em vários estados brasileiros.

O ano de 1979 foi declarado, conforme decisão da Assembléia das Nações Unidas, Ano Internacional da Criança. Marcou, historicamente, o momento em que a pesquisa sobre a criança no Brasil floresceu de maneira sistematizada, levando à articulação de diversos grupos voltados para a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, que, desde esse momento, já direcionavam suas críticas ao Código de Menores promulgado no mesmo ano<sup>2</sup>. Tais críticas questionavam a chamada “situação irregular” ali preconizada, na medida em que esta reiterava um padrão de normalidade e legitimava o recolhimento de todos aqueles que fugissem do padrão de comportamento esperado. Práticas como estas, no interior de cada grupo de defesa de direitos e suas respectivas articulações, foram fundamentais para fomentar, durante uma década, o perfil social que deveria pautar uma nova legislação referente a crianças e adolescentes, consolidada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 que veremos mais adiante.

Antes disso, porém, depois de vários movimentos originados dentro da sociedade civil, com a participação da Pastoral do Menor, do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de rua, estudiosos, entre outros, foi introduzida na nova Constituição de 1988 o artigo 227 que propôs a elaboração de uma nova legislação para a infância que assumisse a criança e o adolescente como cidadãos de direitos independentes de sua classe social. Enquanto estas mudanças

---

<sup>2</sup> Código de Menores de 1979. Promulgado em 10 de outubro, lei 6.697 e fundamentado na doutrina da “situação irregular”.

alteravam pontos da legislação brasileira em relação à infância, em 1989, era adotada, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos da Criança que apresentou uma definição outra de infância, baseada nos direitos humanos. A Convenção foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos que reuniu em um único documento um conjunto de padrões internacionais que diziam respeito à criança, e o primeiro que atendeu os direitos infantis como uma condição obrigatória por lei.

Desde que a Convenção foi adotada, houve avanços significativos com relação ao cumprimento dos direitos da criança à sobrevivência, saúde e educação, por meio do provimento de bens e serviços essenciais, e um crescente reconhecimento da necessidade de se criar um ambiente protetor para defender a criança contra a exploração, abuso e violência. No entanto, é preocupante observar que, se em muitos países alguns desses ganhos parecem correr risco de regredir, em outros eles nunca foram efetivamente colocados em prática.

Elaborar um documento em que os direitos primordiais fossem escritos e garantidos, em que a criança passasse a ser entendida como sujeito de direitos, em que questões básicas como saúde, educação, afeto lhe fossem assegurados foi um enorme ganho para a sociedade civil, principalmente para ela – criança.

Depois de um grande número encontros e reuniões de Ongs, pastorais, instituições, associações de moradores ao longo de toda a década de 80, desenhose, finalmente, avanços significativos nas legislações em que a criança e o adolescente passaram a ser citados, respeitados. Um importante resultado desse movimento foi à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – em 1990 – que abandonou a idéia da infância em situação irregular e adotou o princípio de proteção integral à infância.

O ECA veio redimensionar a possibilidade de diferenciação do atendimento destinado a crianças e adolescentes, priorizando seu desenvolvimento no interior do convívio familiar, ressaltando um caráter educativo que deve ser privilegiado a partir da família, de forma diversa ao Código de Menores de 1979, que propugnava a positividade da instituição ressocializadora, supostamente capaz de suprir as falhas na sociabilidade primária, ocasionadas pela convivência com a chamada família desestruturada.

Se o Estatuto da Criança e do Adolescente ainda apresenta lacunas em várias passagens e mantém resquícios do ranço assistencialista, preconizado pelas

políticas sociais, seu advento, porém, inaugura, em termos jurídicos, uma posição nunca antes tomada em relação a crianças e adolescentes no Brasil – dentre os avanços do Estatuto deve ser ressaltado o direito à ampla defesa, instaurando a figura do advogado da criança –, concebendo-os como sujeitos de direitos no presente e priorizando a formação destes futuros cidadãos, fundamentada em uma mentalidade pedagógica e respaldada na opção preferencial pela liberdade<sup>3</sup>.

Quando se trata de julgar questões que envolvem direitos da infância, o debate é sempre intenso e grupos distintos de opiniões se formam. Uma dessas vertentes se nutre da idéia da infância como um período prolongado, caracterizado principalmente pela inocência e ingenuidade e outro que se baseia na idéia de que a infância, sendo ou não um período longo, pode ser pensada como possuidora de uma série de características, mas nunca a de inocência e bondade como essenciais. Embora haja consenso com o princípio de que a criança não deve sofrer abusos, ser objeto de tráfico, ser explorada ou exposta a trabalhos que envolvam riscos, o compromisso no sentido de criar e manter um ambiente protetor para as crianças não é tão claro. A criação de um ambiente protetor, baseado no conceito de infância proposto pela Convenção, não envolve apenas mudanças em leis e políticas, envolve também mudanças de atitudes, tradições, costumes e comportamentos que continuam a debilitar os direitos da criança.

O grande desafio é o de se saber como respeitar os direitos de cidadania das crianças, possibilitando acesso à cultura e à educação, mas sem esquecer outra como saúde, afeto, moradia, saneamento, brincadeira e brinquedos, segurança. É urgente que se permita que a criança fale, peça, reclame, agradeça – enfim – que se expresse para que, de uma vez por todas, elas deixem de consideradas efetivamente *in-fans* – que não fala.

Como garantir que as crianças sejam vistas apenas como criança, sem expectativas para o futuro e sem a negação de sua condição no presente? Como garantir que a educação e a cultura atinjam a todas elas? De que maneira se pode entender um conjunto de práticas gestado no exercício de ser criança como cultura? E de que falamos nesse momento: de uma cultura da criança ou de culturas infantis?

---

<sup>3</sup> Para maior aprofundamento sobre o tema ver BAZÍLIO, Luis Cavaliere e KRAMER, Sonia. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

Em um contexto que, como cita Kramer (In Bazílio & Kramer), *de um lado infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, adultiza as crianças, jogando para trás a curta etapa da primeira infância* (2003, p: 91), como agir a partir do foco dos Direitos Humanos?

### 2.1.2

#### **Dos direitos da infância ou uma educação em direitos humanos**

Fritzsche afirma que a *educação em direitos humanos* é indispensável para o desenvolvimento *dos direitos humanos*. Que ela não é apenas um ‘*adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos*’ (2004:1). Ou seja, educação em direitos humanos constitui um dos direitos humanos e é preciso – se se pensa na transformação da realidade em que vivemos – que essa discussão esteja no centro do ensino e no centro da educação.

Para pensar uma educação em direitos humanos que tenha na democratização da cultura seu ponto central – entendendo como democratização o respeito incondicional às diversas manifestações culturais dos atores envolvidos no processo educacional – é preciso que se pense em um projeto de sociedade no qual questões como solidariedade, aceitação da diferença e não seu apagamento, compreensão, respeito, estejam no centro da cena. Um projeto de sociedade e de escola que trabalhe nessa perspectiva pode ser um campo fértil para que um processo educacional assim seja consolidado.

Para Fritzsche (2004), o objetivo maior seria relacionar o reconhecimento da igualdade de direitos e a tolerância às diferenças e isto porque, ainda segundo ele, temos um direito humano inalienável que é o direito à liberdade e a ser diferente. Temos ainda a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença. Aceitar isso é o primeiro passo para a cidadania. Respeitar o outro, ainda que diferente de mim: passo certo para uma sociedade democrática, justa e pacífica.

Ora, uma educação pautada em uma cultura democrática, respeitando as diferenças e aprendendo a conviver com elas exige que se ampliem os horizontes e que se atravessem os muros da escola. A educação em direitos humanos não pode ser centrada na escolarização. A escola é fundamental para o processo

educacional e sempre será, mas é importante pensar em um processo de educação que conte com elementos que não estejam apenas dentro dela.

Assim, cinema, museus, bibliotecas públicas ou particulares, livros, centros de artes em geral, manifestações culturais urbanas – cada vez mais presente nas ruas dos centros urbanos e também das cidades do interior –, festas populares, relatos orais, experiências, música, brincadeiras, devem estar ao alcance de todos, pois são elementos culturais que podem e devem servir como pauta para uma educação que democratize a cultura colocando-a acessível às crianças. Um processo educacional que tenha esses elementos como espinha dorsal, acontecendo a partir da cultura, permeado por ela, investido dela, é mais do que ensinar cultura: é vivenciá-la, experimentá-la, compartilhá-la.

Como defender os direitos da infância, garantindo acesso à cultura e à educação de qualidade se as buscas para a transformação da sociedade a partir de nossa própria transformação como sujeitos e cidadãos está petrificada? Como pensar em educação em direitos humanos visando a criança pequena se os professores que com ela trabalham desconhecem seus próprios direitos? E se os conhecem, não lutam por eles?

Uma educação de qualidade para crianças de 0 a 6 anos pressupõe a necessidade de criar experiências coletivas de solidariedade, estreitamento de laços e elos afetivos, práticas de respeito ao outro – igual e diferente –, situações em que ela se sinta protagonista, respeitada, ouvida, acolhida, com sensação de pertencimento. Interação, auto-estima, valorização, alegria, ludicidade, respeito, são palavras fundamentais quando se pensa em educação de qualidade, vida com qualidade. Direitos inalienáveis de todo ser humano, criança ou não mais.

E como pensar os espaços de produção cultural nesse contexto? Qual seu papel? O que podem ensinar às crianças?

“Podemos traçar políticas para a infância onde os espaços de brincar, ler, ver, contemplar – mídia, cinema, televisão, bibliotecas, brinquedotecas, museus – assumem sua responsabilidade social de modo a contribuir para uma perspectiva de humanização das populações infantis?” (Kramer In Bazilio e Kramer, 2003:97).

É importante refletir sobre essas questões quando tratamos de educação a partir de uma perspectiva cultural, democrática. Mas não se pode esquecer das instituições de ensino. Todas as crianças têm direito à creche, pré-escola e escola

de qualidade. Essas instituições são espaços de cidadania, de aprendizado, de crescimento. Espaços de pluralidade e singularidade, espaços de reconhecimento da diferença, espaços de produção de conhecimento, de produção de cultura e devem estar abertos a todos, sem distinção de etnia, classe social, gênero, cor.

Segundo Candau é preciso construir uma cultura dos direitos humanos que afete a mentalidade da população e crie novas práticas sociais. Nesse sentido, diz a autora, a escola tem um papel fundamental. *“Formar para a cidadania e a democracia é um objetivo irrenunciável da escola e esta preocupação passa necessariamente pela afirmação teórico-prática dos direitos humanos”* (2003:7).

Ainda segundo a autora (2003) uma educação em direitos humanos necessita de três dimensões importantes: **i)** a formação de sujeitos de direito. Principalmente nos países marcados por longas ditaduras militares a consciência de se ter direitos inalienáveis é vaga. É importante que se crie uma cultura em que os cidadãos conheçam seus direitos e lute por eles, rompendo com a idéia cristalizada de que direitos são dádivas, presentes, que necessitam agradecimentos. Todos os esforços para a criação de uma educação em direitos humanos necessitam iniciar pelo favorecimento de uma noção de sujeitos de direitos, a nível pessoal e coletivo, que alcancem dimensões éticas, políticas, sociais; **ii)** o favorecimento do “empoderamento” (empowerment) voltado ao atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, que nunca tiveram a oportunidade de influir nas decisões da sociedade. Esse empoderamento tem uma dimensão coletiva na medida em que trabalha grupos sociais minoritários, favorecendo sua participação ativa e efetiva na sociedade e **iii)** consolidação de processos de mudanças e transformações fundamentais para a construção de sociedades efetivamente democráticas e humanas. *“Estes três componentes, formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, constiuem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos”* (2003).

Pensar uma educação em direitos humanos é pensar em uma escola formal que rompa com os paradigmas tradicionais que levam em conta apenas as estratégias expositivas, repetitivas e se procure transformar esse espaço em um ambiente acolhedor, com materiais que estejam a serviço da criatividade e interação; onde o saber sistematizado, importante e fundamental, se conecte com o saber individual e coletivo, dinâmico e diverso; onde o espaço de fora da escola

possa entrar pelos portões e dialogar com o que lá dentro se esconde sob a forma de trabalhos e rotinas cristalizadas; onde as práticas culturais, cotidianas, expressas na diversidade, na diferença, no diálogo tenham espaço e fomento.

Uma escola que trabalhe numa perspectiva voltada para a educação em direitos humanos precisa lidar com a transformação de mentalidade, atitudes, comportamentos, tarefa nem sempre fácil. Romper com estruturas organizadas há muito tempo não se consegue rapidamente. É preciso empenho, desejo, compreensão das modificações que acarretarão em todos os agentes envolvidos. Importante frisar que essas metodologias devem privilegiar a conjunção teoria e prática, pois só assim os resultados serão satisfatórios.

Para Candau, questões como: *quando pode ser considerada uma experiência como promotora dos Direitos Humanos na escola ou fora dela? Quais seriam os indicadores que a especificam? Que estratégias metodológicas devem ser privilegiadas? são questões importantes sobre as quais devemos continuamente refletir.*

Em dezembro de 2003 foi promulgado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e uma das metas do governo era estimular o debate e a aplicação dos Direitos Humanos nas escolas, sobretudo no Ensino Fundamental. No entanto, ainda hoje, a realidade mostra que a prática mudou pouco e a maioria dos professores não sabe o que é educar em Direitos Humanos.

Em muitas instituições de ensino a comemoração de datas como o Dia do Índio, semana do folclore ou Zumbi significa dar valor e respeitar as diferenças. A maioria dos eventos nessas datas se limitam a vestir as crianças de índio com cocares e flexas, contar histórias sobre o Curupira e a Mula sem cabeça. O cotidiano da sala de aula é bem menos festivo. Crianças ainda são chamadas de gordas, feias, “paraíbas”, “perna curta”; são excluídas por terem o cabelo “pixaim”, serem “branca azeda” ou “Olívia palito” e poucas – e às vezes nenhuma – atitude efetiva é tomada no intuito de resolver tais questões.

São essas mudanças emergenciais que se fazem necessárias para que a educação em direitos humanos seja formalizada completamente. No dia a dia, nas conversas diárias, nas brincadeiras, pequenas mudanças significam transformações importantes. O respeito às diferenças deve se dar todos os dias, nos pequenos gestos. Assim se constrói uma sociedade mais justa, humana.

Educar a partir dos direitos humanos é estar em constante movimento, indo, vindo e retornando para mais uma vez ir e retornar. É prestar atenção ao que se vê, ouve, fala, deseja. É dialogar consigo mesmo, com o outro, com a pluralidade, com a diferença. É abrir espaço para a complexidade de situações que podem surgir, apostando no crescimento, no compartilhamento, na vida. É perceber que subjacente a tudo isto está a cultura, que engloba estas perspectivas, que alimenta a diferença, que dá movimento ao fazer infantil.

### **2.1.3 Cultura da criança X culturas infantis**

Segundo Jobim e Souza (2000), há uma nova inserção da criança no mundo da cultura que passa a ser mediada não pela convivência direta com o outro, mas, principalmente, pela televisão e as novas tecnologias como o computador – um objeto obsoleto já no momento em que se adquire o novo modelo. Para a autora, as experiências que as crianças aprendem a compartilhar neste mundo virtual são, igualmente, virtuais, pois estão relacionadas ao contato com aquele que está dentro da televisão ou da tela do PC, logo, um alguém virtual, irreal. Dessa forma, a experiência da troca se perde e elas vão se tornando “*autônomas para elas mesmas*”, perdendo a riqueza da convivência com o outro. Segundo a autora “*o convívio familiar se traduz na interação muda entre pessoas que se esbarram entre os intervalos dos programas de TV e o navegar através do éden eletrônico das infovias. O tato e o contato entre as pessoas, na casa ou no trabalho, cedem lugar ao impacto televisual*” (p:94).

Um fenômeno típico da era moderna é o isolamento em que vivem os sujeitos e que atinge não só adultos, mas crianças e jovens de todas as classes sociais. Em muitas casas a convivência silenciosa em torno da televisão é usual. Nas classes mais desfavorecidas, fenômenos televisivos como novelas, Big Brother Brasil, programas de auditório concentram em volta do aparelho famílias inteiras sem que o diálogo aconteça. A interação acontece entre cada membro da família individualmente e a televisão. Da mesma forma, em muitos lares de classe média, cada indivíduo permanece em seus próprios quartos, com seu próprio aparelho de TV, muitas vezes vendo o mesmo programa, ou então, ligados em seus computadores particulares, não raro se comunicando através do e-mail ou do MSN.

Além disso, conta também para o papel cada vez mais importante da televisão na vida da criança o fato de os membros da família estarem mais distantes por períodos maiores de tempo. O aumento da jornada de trabalho acarretou transformações significativas na estrutura familiar, com casais tendo cada vez menos filhos, e onde o filho único é cada vez mais comum. Com os pais cada vez mais tempo fora de casa, a televisão passou a ocupar um lugar central na vida cotidiana da criança. Para não ficar sozinha ela se liga na tela e preenche o espaço vazio recebendo uma educação que vem das imagens da tela da TV. Essa educação, no entanto, produz uma leitura cada vez mais isolada do mundo real, fortemente marcada pela propaganda, pelo consumo (Santos, 2005).

Para Baudrillard (1991), esta lógica do consumo acaba por criar códigos específicos de linguagem pois, segundo ele, a apropriação de bens e signos diferenciados, a compra e a venda criam códigos de comunicação. A preocupação do sistema de produção não seria apenas produzir mercadorias, mas criar signos e imagens que passem a reger a vida das pessoas. Ainda segundo a análise do autor, o consumo serve como uma distinção social, pois demarca a maneira com que os indivíduos se relacionam. Para ele, os indivíduos consomem significados, consomem mais a posição social dos objetos do que o próprio objeto, consomem a noção da relação entre o ter e o poder ter<sup>4</sup>.

Muitas análises sobre a condição da infância contemporânea revelam as formas atuais em que as crianças convivem entre si e com os adultos e de como aprendem conhecimentos sobre o mundo. A convivência com pessoas mais velhas, a troca de experiências, as histórias ouvidas, lidas, contadas, as brincadeiras inventadas, recriadas, compõem um repertório que auxilia na construção de um mundo de cultura. Mas como esperar isso se cada vez mais as experiências não são mais compartilhadas? Como fazer para desligar a TV e incluir na rotina familiar o diálogo, a palavra, a troca?

Benjamim (1993), no texto intitulado *Experiência e Pobreza*, discorre sobre o declínio da narrativa, da relação entre os homens, da capacidade de intercambiar experiências tendo como consequência o desaparecimento da arte de

---

<sup>4</sup> Como não é intenção desta tese explorar a fundo a relação da infância com o consumo e a mídia, aponto para maior aprofundamento SANTOS, Núbia de Oliveira, 2005, LACOMBE, Renata Barreto, 2004; PEREIRA, Rita Ribes, 2003; PEREIRA, Rita Ribes, 2002; JOBIM E SOUZA, Solange, 2000; CANCLINI, Nestor Garcia, 1999; CASTRO, Lucia Rabelo, 1998; PASOLINI, Pier Paolo, 1990.

narrar, ocasionando, assim, o fim dos fios que entrelaçam o passado e o presente, a história individual e a história coletiva, subtraindo do homem sua memória e sua identidade.

“Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência” (p: 114)?

Pode-se dizer que era isto o que Benjamin chamava de empobrecimento da experiência humana, provocado pelo advento do mundo capitalista, com a transformação dos sujeitos em autômatos e peças de linha de montagem. De acordo com ele, “*Ficamos pobres. Abandonamos, uma depois da outra, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”* (p.119).

Mas se por um lado Benjamin ajuda a perceber as ruínas desse empobrecimento da experiência, por outro ajuda na reconstrução a partir da ruína, quando apresenta sua visão de infância. Para ele a infância traz a recuperação do passado como um *emblema* do futuro, uma promessa de um encantamento do mundo. De uma forma alegórica, a infância representa a redenção do presente, estabelecendo com o que lhe é oferecido uma relação de re-ordenação. Segundo o autor as crianças “*fazem a história a partir do lixo da história. É o que as aproxima dos ‘inúteis’, dos ‘inadaptados’ e dos marginalizados*” (1994, p: 14).

Da experiência perdida ao fascínio de viver suas próprias realizações, apesar dos insistentes empecilhos colocados pelos adultos, Benjamin oferece à criança a possibilidade de redimir os equívocos do passado. A indústria cultural que apresenta a ela tudo pronto esbarra na capacidade vislumbrada por ele da criança construir seu mundo de cultura a partir de objetos descartados pelos

adultos e que ela encontra em seu caminho. Esta alegoria pode representar um pouco dessa cultura da infância de que trata este capítulo .

Benjamin não considera a criança um lugar idílico ou sentimental, à parte, para onde se refugiaria o pessimismo da história. Ao contrário, ao falar de uma cultura infantil, o autor a coloca em um lugar envolvido por uma luta político ideológica.

“Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesma o caminho até elas” (1994, p: 77-78).

Falar de culturas infantis é falar de diversidade, pluralidade. Segundo (Pinto e Sarmiento, 1997) elas estão atreladas a contextos sócio-culturais mais amplos que os estritamente infantis. Assim, de acordo com os autores, não basta apenas ser criança para produzir uma cultura infantil. O argumento trata do entendimento de que as culturas infantis são próprias de infâncias diversas e de contextos diversos. Elas são plurais. Estão dissolvidas em um sem números de sociedades, experiências, vivências, modos de ver e entender os fatos a que estão submetidas. Pode-se dizer que não há uma cultura infantil, mas culturas infantis tantas quantas sejam as infâncias existentes ao longo dos tempos. As culturas da infância são tão antigas quanto à infância. São socialmente construídas, constituem-se historicamente e são alteradas pelos processos históricos de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades de interação das crianças entre si e com os outros membros da sociedade (Sarmiento, 2002).

Segundo o autor (2002), há, hoje em dia, uma pluralização dos modos de ser criança. Vive-se um profundo processo de transformação dos papéis e

estatutos sociais das crianças e a configuração cada vez mais heterogênea da categoria social geracional *infância*, a partir de uma confluência de representações sociais que cruza diferentes tempos e espaços. Para Sarmiento (2002), a infância passa por um processo de “reinstitutionalização” como resultado das transformações e das crises que acompanham a 2ª modernidade – ou modernidade tardia – as quais radicalizaram as condições em que vive o homem moderno, e particularmente a infância.

Esta reinstitutionalização de que fala Sarmiento, além de transformar as relações dentro da família e da escola, altera os papéis sociais e os espaços do cotidiano, além de modificar e definir de forma contundente o papel da infância na esfera econômica. Isto se dá, segundo o autor em três esferas: i) pelo lado da produção, através do trabalho infantil; ii) pelo aspecto do mercado e da utilização das crianças e da idéia de infância na promoção de produtos e na publicidade e iii) pelo lado do consumo, como segmento visado pelo grande mercado de produtos infantis. Para o autor, a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita a partir da conjunção das análises da produção cultural para a infância e a absorção que elas fazem dessa produção. Além disso, essa análise não pode deixar de lado as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações com outras crianças, com os adultos que com ela convivem e, também, com a natureza, o que faz delas não apenas consumidores mas produtores de cultura (Borba, 2005a).

É importante, no entanto, ter em conta que a criança não é uma mera receptora dos produtos culturais, como muitos ainda a julgam ser. Ao invés disso, sua forma de se relacionar com estes produtos adquire novos modos e reinterpretções, através do cruzamento de culturas e de significações construídas nas relações com os seus pares. Cumpre-se acreditar, assim como Sarmiento, que a “*infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias*” (2002, p.10), o que nos leva ao entendimento das crianças como atores sociais.

“A infância é simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (2007, p: 36).

Para o autor, a autonomia cultural das crianças ainda é tema envolto em controvérsias. Para ele, este debate não está centrado no fato das crianças produzirem significações autônomas, mas em se descobrir se essas significações estão estruturadas e consolidadas em sistemas simbólicos padronizados, “*ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas*” (2002, p: 21). As culturas da infância possuem dimensões relacionais, uma vez que se constituem nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se em formas e conteúdos distintos.

Na análise de Sarmiento, as culturas da infância exprimem a cultura das sociedades em que estão inseridas e a organização disso se dá de forma distinta dos adultos. Há, segundo ele, uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa os limites da inserção cultural local de cada criança. Isto é decorrente do fato das crianças constituírem nas suas interações o que Ferreira (2002) chama de “ordens sociais instituintes”, que organizam as relações de conflito e cooperação, e que atualizam, de modo singular, as posições sociais, de gênero, etnia e de classe que cada criança integra.

Para este autor (2002) ainda é necessário, entretanto, o empreendimento teórico e epistemológico da inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância. Propõe que tal tarefa siga quatro eixos que, no seu entender, estruturam as culturas da infância. São eles: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

*Interatividade* – sendo o mundo da criança muito heterogêneo, ela acaba por entrar em contato com realidades diferentes das quais apreende valores e estratégias que vão contribuir para a formação de sua identidade pessoal e social. Contribuem para isso a família, a escola, as relações de pares. Nesta atividade interativa e partilhada as crianças participam dos diferentes contextos de sua vida cotidiana. A aprendizagem que se dá nesses espaços tem como eixo a interação com seus pares e com os adultos e jovens com os quais convive. Através dessa interação, as crianças se apropriam do mundo que as cerca, recriando-o e reproduzindo-o nas suas ações, espaços, representações e emoções partilhadas.

*Ludicidade* – constitui um traço central das culturas infantis. Mesmo não sendo exclusiva das crianças, pois a atividade de brincar pertence, antes de tudo, à

dimensão humana, na infância, ela ocupa um lugar fundamental, sendo contínua, repetitiva e estruturadora de muitas atividades individuais ou em grupos. A brincadeira e o brinquedo, com base na natureza interativa da atividade de brincar, são os principais pilares sobre os quais se fundam as culturas da infância. O brincar é condição para aprendizagem e, conseqüentemente, da sociabilidade.

*Fantasia do real* – o faz de conta faz parte da construção que a criança faz do mundo. Nas culturas infantis o processo de imaginação do real é fundamental, pois a transposição de situações, pessoas, situações, acontecimentos é a base da constituição da subjetividade do mundo infantil, além de significar um elemento central da capacidade de resistência das crianças diante de fatos e situações de sofrimento, angústia e sofrimentos. Refere-se também às reconstruções que as crianças fazem do real a partir da imaginação, a partir de um processo de reinterpretação das referências culturais que constituem as suas vidas cotidianas. Ao longo desse processo, as crianças reproduzem os modelos dados pela cultura de maneira reinterpretaiva, assim como criam personagens, ações, subversões das ordens e regras do mundo cotidiano. A fantasia e o real estão imbricados nas brincadeiras infantis, mas é preciso ter em conta que o mundo do brincar não é uma representação do real, tratando-se de um distanciamento da realidade que permite a reflexão e a construção de um mundo próprio, recriado, que mantém suas relações com a vida cotidiana, mas que *não é* vida cotidiana.

*Reiteração* – Walter Benjamin ajuda a compreender este quarto eixo proposto por Sarmiento. O filósofo alemão anunciava em seus escritos a não linearidade do tempo e aqui, o tempo também adquire esta característica. O tempo da criança e do brincar é um “*tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido*” (2002, p.17). As interações das crianças estão quase sempre marcadas por práticas ritualizadas; propostas de continuidade e de repetição (o famoso “de novo!”); e também por interrupções (“não brinco mais com você, só com ela”; “agora vou guardar meu brinquedo”). Nessas interações, as crianças se apropriam de rotinas de ação associadas às diferentes brincadeiras, aos modos de falar e agir dos personagens assumidos, às regras e usos dos brinquedos e brincadeiras. Nesse espaço-tempo não linear, que começa e acaba para recomeçar de novo, passado,

presente e futuro se interconectam nas brincadeiras que se repetem e que se recriam cada vez que se reproduzem. Este tempo recursivo da infância tanto pode se exprimir no plano sincrônico, na contínua recriação das mesmas rotinas e situações, como no plano diacrônico que se traduz na transmissão de brincadeiras e rituais de crianças mais velhas para as mais novas, sucessivamente, “*permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo*” (p: 29).

Os quatro eixos ajudam a pensar questões que estão relacionadas às interações entre a infância e a cultura dominante. Paralelo ao reconhecimento da absorção nas formas de ser, pensar, agir e brincar das crianças, caminha a idéia de que tal absorção não acontece de forma direta, mas mediada por diversos aspectos que constituem os modos das crianças interpretarem e significarem as referências externas que lhes são impostas e com as quais interage. Tal visão implica que as pesquisas sobre o tema desloquem o olhar *sobre* a infância, para se localizar *na* infância. É urgente escutar as vozes das crianças e apreender as produções de sentido por elas realizadas (Borba, 2005a).

Para isso faz-se necessário o entendimento de que a criança, sujeito social, ator de sua história, produtor de cultura, tem direitos inalienáveis e que, de modo algum, se pode continuar a ignorá-los como ainda hoje acontece.

#### **2.1.4 Infância, escola, cidadania e cultura**

Nossa sociedade ainda não oferece condições mínimas para um trabalho educacional com a desejada qualidade: as turmas são numerosas, há falta de vagas em escolas públicas, os recursos materiais são poucos e não há valorização do professor que recebe baixos salários. Ele é obrigado a ter mais de um emprego e lhe faltam tempo e condições econômicas para se aperfeiçoar. Todos estes aspectos geram um sentimento de incapacidade e impotência, tornando-o cada vez mais passivo frente a esta situação. Por outro lado não há, também, por parte de muitos profissionais, a consciência de seus direitos expressos nas leis e eles acabam por não lutar por aquilo que lhes é de direito. As condições das crianças que conseguem ter acesso à escola pública também não são melhores. Muitas chegam com fome, vão à escola em busca de merenda, não entendem bem o que

se passa com elas naquele espaço e ainda se deparam com uma escola que não corresponde às suas necessidades. Não restam muitos caminhos para estas crianças e por isso os altos índices de evasão, repetência e analfabetismo que predominam no nosso país e que garantem o poder da classe dominante.

Estas condições de trabalho, aliadas à falta de posicionamento do professor, fazem com que, em sala de aula, sejam reproduzidas as relações de desigualdade, autoritarismo e competição existentes na sociedade. Todo esse contexto ajuda a compreender o que vive os professores, seus dilemas e frustrações, mas não os exime de necessidade de definir seus valores. O que se vê, na realidade, é que a maior parte dos professores não tem a prática de refletir sobre a dimensão destas questões, sobre a importância de seu papel junto às crianças e sua formação.

Neste sentido, a formação do professor tem grande importância, pois sua postura frente ao mundo tem consequências neste processo de formação para a cidadania, para o ser cidadão. Ele precisa ter clareza dos valores nos quais acredita e que permeiam a sua ação pedagógica. Estes valores implicam numa concepção de mundo que aparece, na prática, de uma forma comprometida ou não com a educação para a cidadania. Cabe a ele, então, optar por um exercício que favoreça o individualismo e a competição ou que favoreça a troca, a solidariedade, a cooperação e a construção do grupo no que diz respeito às idéias de cada um, ao tempo de cada um, às regras que nele são construídas.

Em uma perspectiva da educação em direitos humanos, o professor deve deixar de ser aquele que possui e transmite o saber para ser aquele que orienta e desafia, que desperta na criança o desejo de construir o próprio conhecimento, que estimula a troca, o diálogo, a autonomia, que valoriza o nome de cada um, o seu próprio, que se relaciona com as crianças de forma generosa, respeitosa. Na medida em que se trabalha na construção da equipe e no fortalecimento das relações entre as pessoas que a integram, as trocas tornam-se mais intensas e significativas.

Nesta dinâmica de trabalho, todos são chamados a juntos fazer uma leitura crítica da realidade e buscar alternativas de solução para as questões que preocupam e desafiam a comunidade ou um integrante seu, especificamente.

A interferência do professor é fundamental que a criança perceba que tem o seu espaço e que este é limitado, uma vez que precisa respeitar o espaço do

colega. É nessa troca de percepções a criança vai aprender a refletir sobre suas ações, confrontar suas hipóteses, perceber e respeitar diferentes pontos de vista.

Este processo se constrói gradualmente e, na medida em que se fortalece com as relações de cooperação, cresce também a confiança mútua. É no grupo onde se sente valorizada e respeitada que a criança conseguirá expressar o que pensa e posicionar-se frente às situações. É imprescindível para o crescimento deste grupo que as pessoas que o integram estejam unidas em torno de um objetivo comum. A definição e a clareza desse objetivo é o que move o conjunto a concretizar seus desejos, seus projetos e anseios. Mas não basta apenas definir objetivos. É preciso decidir juntos qual o caminho a seguir para alcançar o que se propõe.

A criança percebe que pode realizar muitas coisas junto com outro, que o que foi sonhado com todos pode tornar-se realidade, que a idéia de cada um pode enriquecer o trabalho de todos. Um trabalho que exige tal engajamento passa a envolver, também, os pais e a comunidade onde a escola está inserida que são chamados a participar ativamente deste processo. As crianças, integrantes da comunidade, assumem algumas das questões que preocupam este grupo maior, refletindo e buscando soluções para elas. Cada criança sente o quanto é necessário, importante e prazeroso ser ativa, ser capaz de criar a história de sua sala de aula e, conseqüentemente, sente-se encorajada a transformar a realidade que a cerca.

O momento da chamada “rodinha” nas salas de educação infantil é muito valorizado tanto pelos professores como pelas crianças. É, realmente, um momento importante para o exercício da troca e do respeito ao próximo. Na “rodinha”, não apenas se conta aos colegas as chamadas “novidades”, mas, principalmente, se planeja as atividades diárias, combina-se de que forma se vai realizá-las, troca-se idéias, toma-se decisões. É necessário que neste momento, quando o grupo está reunido, seja definido o que se quer realizar. Estes objetivos devem surgir a partir de interesses e/ou necessidades das crianças. Quando se organiza o trabalho desta forma, todos ficam com uma idéia clara das etapas pelas quais terão que passar para a concretização dos objetivos. Cada criança percebe que a sua presença e participação em cada um das etapas é importante para ela e para os demais.

É junto com os colegas que a criança tem oportunidade de refletir sobre suas ações e de avaliar a sua participação, tendo em vista os critérios estabelecidos

por todos. A partir desta avaliação, surgem desafios de crescimento para o grupo e para cada criança individualmente.

Este sujeito autônomo que age, cria, coopera e percebe que o outro tem um papel fundamental no seu conhecimento, sente-se fortalecido para expressar seus posicionamentos. A criança que chega ao entendimento deste processo, vivenciando-o com seus colegas, sente-se comprometida com a formação do cidadão, com a construção de uma sociedade mais justa, onde predominam as relações de solidariedade e igualdade, ainda que ele não consiga, ainda, refletir sobre isso dessa forma.

Como criar condições para estabelecer espaços institucionais em que a educação em direitos humanos se faça presente? Quais seriam as prerrogativas necessárias para se transformar o processo educativo a ponto de alterar as estruturas já estabelecidas, reforçadas pelo tempo, marcadas por uma história de dominados e dominantes?

Uma educação que privilegie cultura e cidadania objetiva mudança e ela acontece dentro e fora de nós: no interior de nossos pensamentos e no entorno da comunidade; no fundo de nossas convicções e no espaço da sociedade; nas certezas adquiridas ao longo da vida e na possibilidade de aceitar outras certezas, diferentes das nossas; na aceitação das nossas limitações e impossibilidades e na aceitação e enfrentamento das limitações e impossibilidades do outro.

É necessário que o professor promova, na prática da sala de aula, uma educação intercultural levando para o debate cotidiano questões como a consciência negra, diversidade cultural, educação popular, folclore, cultura indígena, etc, na intenção de enriquecer o conhecimento e possibilitar a discussão sobre aceitação e respeito às diferenças. Esta é uma das possibilidades de se pensar a escola como local em que a cidadania esteja presente.

Pensar uma educação em direitos humanos que garanta à infância possibilidade de participação na vida cultural da escola, da comunidade e da cidade em que transita é trabalhar na dimensão de uma criança cidadã, que é sujeito da história, integrante e participante ativo da sociedade.

Estarão as crianças, foco desta pesquisa, sendo abraçadas pelo espaço da cidade em que estudam e vivem de forma a receber dela informação, cultura, aprendizado, socialização?

### 3

## As contradições da Cidade: espaço de isolamento e socialização

“Novedad de hoy y ruina de pasado mañana, e  
enterrada y resucitada cada día,  
convivida en calles, plazes, autobuses, taxis,  
cines, teatros, bares, hoteles, palomares, catacumbas,  
Hablo de la ciudad inmensa, realidad diaria hecha  
de dos palabras: los otros,  
y en cada uno de ellos hay un yo cercenado de un  
nosotros, un yo a la deriva,  
hablo de la ciudad construida por los muertos,  
habitado por sus tercos fantasmas, regida por su despótica memoria,  
Hablo de la selva de piedra, el desierto del profeta,  
el hormiguero de almas, la congregación de tribus, la casa  
de los espejos, el laberinto de ecos,  
Hablo de la ciudad, pastora de siglos, madre que  
nos engendra y nos devora, nos inventa y nos olvida”.

Octavio Paz

Falar de cidade hoje é falar de espaços que trazem características específicas, cunhadas no espaço e no tempo do que se consolidou chamar pós-modernidade.

Na sociedade moderna, a violência urbana, o desemprego, a falta de políticas sociais vêm afastando mais e mais o homem da sua cidade. Conseqüentemente é difícil andar pela cidade sem sobressaltos; os encontros entre pessoas se dão, cada vez mais, em espaços privados, deixando os espaços públicos mais vazios. A vida noturna está, da mesma forma, tomando características mais caseiras. Os usos da cidade e dos espaços que ela oferece estão ficando para trás, em algum lugar da memória.

Na direção dessa imagem estão os condomínios fechados – cada vez mais comuns – ocupando o espaço antes ocupado pela cidade. Altas grades guardam a privacidade dos moradores e os afasta da convivência urbana. Infra-estrutura básica é organizada para melhorar a vida de quem lá, atrás das grades, mora. Escolas, pequenos comércios, academias, clínicas, praças, pistas de corrida, playground e, para maior segurança dos moradores, circuito interno de TV, seguranças especializados, porteiro eletrônico, cerca elétrica.

Bauman (2001) cita o arquiteto inglês George Hazelton que, estabelecido na África do Sul, sonha com uma cidade que tenha o formato descrito acima.

*Heritage Park, a cidade que Hazeldon está para construir em 500 acres de terra não muito longe da Cidade do Cabo, deve diferenciar-se das outras cidades por seu autocercamento: cercas elétricas de alta voltagem, vigilância eletrônica das vias de acesso, barreiras por todo o caminho e guardas fortemente armados (2001, p: 107)*

Continua o autor explicando que quem puder adquirir uma casa em Heritage Park poderá passar boa parte da vida afastado dos perigos e riscos da “*turbulenta, hostil e assustadora selva que começa logo que terminam os portões da cidade*” (Idem).

*[...] Heritage Park terá suas próprias lojas, igrejas, restaurantes, teatros, áreas de lazer, florestas, um parque central, lagos com salmões, playgrounds, pistas de corrida, campos de esportes e quadras de tênis – e área livre suficiente para se acrescentar o que quer que a moda de uma vida decente possa demandar no futuro (Idem, p: 108).*

O maior argumento de Hazeldon para a construção de tal comunidade é a segurança, ou a falta dela. Para ele, viver em lugares normais das cidades grandes é algo hoje impossível. Em condomínios como Heritage Park estará garantida a segurança, a tranqüilidade. Tudo será vigiado por câmeras, os seguranças farão rondas diárias – inclusive noturnas – e denunciarão quaisquer anormalidades.

Este tipo de limpeza urbana acarretada pela “*política do medo cotidiano*” (Idem, p: 110) mantém as pessoas longe dos espaços públicos e acaba por afastá-las da “*busca da arte e das habilidades necessárias para compartilhar a vida pública*” (Idem, p: 110). Ou então, a permanência e/ou freqüência a esses lugares adquire características outras, diversas. Todos esses aspectos dão à dimensão da transformação da vida nas grandes cidades. Há uma crescente compartimentação das áreas públicas, com acessos seletivos. “*Há uma separação no lugar da vida em comum – principal dimensão da evolução corrente da vida urbana*” (Idem, p: 111).

Em cenário assim as pessoas acabam por se isolar. Vão ficando dentro dos próprios condomínios, vivendo em suas comunidades, pouco de misturando à vida pública oferecida pela cidade. Os encontros verdadeiros vão escasseando, tomando a dimensão do trecho da música de Paulinho da Viola transcrito um pouco abaixo... fugaz... entre trajetos...rápidos...sem compromissos... sem tempo.... . A vida urbana exige certo tipo de civilidade que, segundo Senett (In Bauman, 2001) é uma

atividade que protege as pessoas umas das outras permitindo, ainda assim, que elas estejam próximas. É como se usássemos máscaras que nos livrasse dos sentimentos dos outros, mas que nos permitisse agir com cordialidade. Essa noção de civilidade avança para o espaço urbano, pois, ainda segundo o autor, a civilidade, assim como a linguagem, não pode ser privada.

Isso significa dizer que o espaço urbano pode ser civil no que diz respeito à prática individual desta civilidade. O meio urbano oferece vários espaços “civis” em que as pessoas podem compartilhar a vida sem que se sintam forçadas a tirarem a máscara. Os encontros podem se dar, mas a individualidade permanece.

Dentre os espaços públicos que a cidade oferece, Bauman (2001) apresenta dois tipos que não se enquadram na categoria de espaço “civil”.

O primeiro diz respeito aos espaços que se apresentam como monumentos onde a hospitalidade não é vista ou sentida pelo visitante ou transeunte. Nesses lugares, tudo inspira respeito e a não permanência; são monumentos para serem admirados e não visitados, *“imponentes e inacessíveis aos olhos – imponentes porque inacessíveis, estas duas qualidades que se complementam e reforçam mutuamente”* (2001, p: 113).

Quando Joaquim e as professoras da Baixada Fluminense, ao se referirem aos castelos da cidade e ao MAM, não se reconhecem como cidadãos de direitos para entrar nos museus e prédios históricos da cidade eles estão se referindo a esses espaços. São monumentos que existem para serem admirados, são imponentes, não acolhem os transeuntes convidando-os a entrar, não são hospitaleiros.

Os espaços públicos não civis que se multiplicam na cidade pós-moderna afastam o cidadão que sente não fazer parte daquele espaço.

O espaço urbano de hoje é repleto de espaços públicos não civis. Monumentos, prédios, praças, calçadas que se estendem, proliferam, homenageiam personalidades mas que não se dão ao público, ao indivíduo cidadão que circula pela cidade. São esses espaços que representam os castelos de Joaquim e o MAM na opinião das professoras.

O segundo está relacionado aos espaços que se destinam a transformar o habitante da cidade em consumidor. São espaços que favorecem a ação e não a interação. São os pontos turísticos, salas de exibição ou concertos, shopping centers, cafés, lugares onde a interação se dá apenas entre as pessoas que estão juntas, já chegaram juntas e vão sair juntas.

Compartilhar desses espaços físicos com outras pessoas, habitantes da mesma cidade que realizam atividades similares, imprime importância à ação, corrobora seu sentido e a justifica sem necessidade de nenhuma outra razão. E os encontros que porventura aconteçam nesses lugares costumam ser breves e superficiais. O *lugar* aqui em questão é protegido contra aqueles que costumam quebrar a regra. “As pessoas não vão para esses templos para conversar ou socializar. Levam com elas qualquer companhia de que queiram gozar (ou tolerem), como os caracóis levam suas casas” (Idem, 2001, p: 114).

Essa forma de se relacionar com os espaços/lugares que a cidade oferece está, na realidade, misturada às formas de se relacionar com *o outro – o estranho*. Aquele que não se conhece mas que partilha da mesma cidade, dos mesmos lugares, espaços. Segundo Sennett (2004), a cidade oferece muitas possibilidades para que esses encontros aconteçam. Um encontro de estranhos começa e termina da mesma maneira, de forma abrupta. Não há continuidade; retomadas a partir do ponto de partida; não há troca de experiências sobre o momento presente e não há, também, expectativas quanto ao futuro. Um encontro de estranhos é um evento sem passado e um evento sem futuro.

[...] o encontro de estranhos é [...] uma história para não ser continuada, uma oportunidade única a ser consumada enquanto dure e no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião [...]. o único apoio com que estranhos que se encontram podem contar deverá ser tecido do fio fino e solto de sua aparência, palavras e gestos. No momento do encontro não há espaço para tentativa e erro, nem aprendizado a partir dos erros ou expectativa de outra oportunidade (Bauman, 2001, p: 111).

E onde está o envolvimento, o comprometimento, a troca, a responsabilidade, a experiência, a cumplicidade? Certamente não estão nesses *espaços lugares não-lugares* assim definidos na pós-modernidade.

Segundo Peixoto (1998), hoje nem a cidade habita os homens – uma vez que ela está sem rastro e sem história – nem os homens a habitam – já que eles não sabem mais enxergá-la. Os lugares perderam sua alma, sua aura. Estão vazios de sentido, de significado. Os habitantes das cidades não conseguem mais reconhecê-la, desejá-la, amá-la. Andam por suas ruas e não encontram lugares

onde se refugiarem do calor ou da chuva. Imponentes, os prédios tomaram conta dos espaços públicos e se transformaram em espaços de não civilidade.

### 3.1

#### Que Lugar é esse onde estamos?

Nascemos em um lugar determinado. O lugar de nascimento de um indivíduo é constitutivo de sua identidade individual e coletiva. Para Certeau (1994), um *“lugar é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”* (p:201). Aqui, então, segundo a análise do autor, impera a lei do *“próprio”*, pois se dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço os elementos se encontram uns ao lado dos outros, ocupando seu *“próprio lugar”*. *“Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Indica uma condição de estabilidade”* (Certeau, 1994 p: 201). Ora, isto significa dizer que em um mesmo lugar podem coexistir elementos distintos e singulares, mas sobre os quais não se proíbe pensar nem as relações nem a identidade partilhada que lhes confere a ocupação do lugar comum. As regras de residência, por exemplo, que atribuem o lugar à criança – com a mãe, com o pai, com a avó – a situam em uma configuração de conjunto cuja inscrição geográfica ela compartilha com os outros.

O lugar é necessariamente histórico pois conjuga identidade e relação e os indivíduo vão, ao longo de sua vida e história, construindo e reconstruindo esses lugares nos quais estamos inseridos.

Ocupamos vários lugares ao longo da vida e nas diferentes instâncias nas quais nos encontramos. Somos alunos, professores, mães, pais, filhos e filhas, colegas de trabalho aqui e subordinados e mandantes acolá.

São os lugares que ocupamos na vida moderna que nos diferenciam uns dos outros. E é a necessidade de ocupar vários lugares que transforma a vida em uma constante correria, em uma constante busca por algo melhor, diferente, mais seguro...

Olá, como vai?  
 Eu vou indo... e você, tudo bem?  
 Tudo bem, eu vou indo correndo  
 Pegar meu lugar no futuro, e você?  
 Tudo bem, eu vou indo em busca de um sono  
 Tranquilo, quem sabe?  
 Quanto tempo... Pois é... quanto tempo...  
 (Paulinho da Viola)

Dessa forma, vamos indo, nós todos, correndo pegar nosso lugar no futuro, ou, pelo menos, vamos tentar. O fato é que cada vez mais estamos *indo...* estamos em movimento, constante movimento, cada vez menos satisfeitos com o lugar em que nos encontramos. Importa, sempre e sempre, buscar **algum** outro lugar, diferente desse.

O que se passa com o homem de hoje é que, cada vez mais, ele cria novos lugares no espaço. Ele troca de lugar para lugar numa busca incessante de novos lugares. Segundo Veiga-Neto, o que mais importa é a capacidade de “lugarização” e de mobilização (2002). *É a capacidade diferencial de criar lugares, de mudar de lugar, de escapar, de adiantar, de atrasar, de entrar e sair (Idem, p: 172).*

Assim, fixar-se ao solo não é tão importante uma vez que o solo pode ser abandonado à vontade, em qualquer tempo, em qualquer momento para, imediatamente, encontrar outro. Ao contrário, a idéia de fixar-se fortemente em determinado lugar, estreitando laços e compromissos, pode ser prejudicial uma vez que novas oportunidades podem surgir em outros lugares.

Pensar em lugar e lugares requer, também, pensar o espaço e o tempo. Para Certeau (1994), o espaço é um lugar praticado. Assim, segundo ele, a rua geometricamente definida pelo urbanismo seria transformada em espaço pelos pedestres que a freqüentam. Diferentes do espaço e do tempo do mundo de ontem, esses conceitos se encontram transmutados dos significados que carregavam.

O hoje é apenas uma premonição do amanhã – o que realmente importa. Aquilo que *é* – agora – rapidamente é cancelado pelo que *virá*. Essa impossibilidade de permanecer fixo marca a modernidade, segundo Bauman (1998). Para esse autor, passamos por uma época em que o espaço e o tempo eram pesados, enraizados nos objetivos de conquista – da terra, do espaço – sem perda de tempo. A conquista territorial estava ligada ao poder, os impérios se espalhavam preenchendo todos os espaços vazios do Globo. Aquilo que porventura não se conseguisse conquistar, era denominado *espaço vazio*, não era de ninguém.

Do mesmo modo, a rotina prendia o tempo ao solo sem permissão de mobilização. Esse tempo congelado, junto com o espaço delimitado prendia o capital impedindo que ele se movimentasse, mudasse de lugar.

O passo seguinte diz respeito a um outro momento da história considerado mais leve. As formas de organização do espaço e do tempo ficaram mais soltas, se adequando aos fluxos mais maleáveis da vida moderna. A mudança que está em

jogo é a irrelevância do espaço em relação a um tempo que tem a velocidade da luz. “*O espaço pode ser atravessado, literalmente, em tempo nenhum; cancela-se a diferença entre longe e aqui. O espaço não impõe mais limites à ação e seus efeitos, e conta pouco, ou nem conta*” (Bauman, 2001, p: 137).

A relação espaço tempo toma outra dimensão. Se o espaço pode ser alcançado em um tempo mínimo, não há necessidade de se conquistá-lo agora. Sabendo que se pode estar em qualquer lugar a qualquer momento que quiser, não é necessário ter pressa. Mudam-se as configurações do espaço e do tempo e o homem se acostuma a estas novas configurações mudando também sua forma de se relacionar com eles.

No entanto, esse tempo instantâneo, da realização imediata, pode ser cansativo e causar falta de interesse. O que se tem hoje são apenas momentos, pontos sem dimensões – conforme afirma o autor.

No rastro dessa discussão, Bauman (2001) acrescenta a esse espaço/tempo/lugar voláteis a idéia de *poder* que acompanha a nova configuração social. Essa desintegração da rede social apresenta o poder como algo cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo. Segundo ele, a nova técnica do poder tem como ferramentas a fuga e o desengajamento. “*Para que o poder possa fluir o mundo deve estar livre de cercas, barreiras fortificadas e barricadas*”. E completa, “*as principais técnicas do poder são agora a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial*” (Bauman, 2001, p: 18).

Mas como *lugar*, temos também o *espaço ocupado* e o não-lugar. Espaços públicos e privados, espalhados pela cidade, abertos ao público, fechados ao público, monumentos que enfeitam logradouros, ruas, que muitas vezes nem percebemos existirem. Lugares de acolhimento e de afastamento. Lugares que são instrumentos de cultura, mas que podem ser, também, instrumentos de barbárie e que podem simplesmente ser não-lugares. Como se dá a relação do habitante da cidade com esses espaços/lugares/não-lugares? Como a cidade está se oferecendo para o habitante a fim de que ele possa fazer uso desses lugares se sentindo parte deles, integrados a eles?

Na constituição dos grandes centros urbanos, das grandes cidades, vários lugares estão dispostos e organizados para serem não-lugares, ou seja, lugares

onde “*todos devem sentir-se como se estivesse em casa, mas ninguém deve comportar-se como se verdadeiramente em casa*” (Bauman, 2001, p: 120).

Cada vez mais as cidades se enchem desses espaços onde a permanência é rápida e curta. Nesses espaços, é preciso conhecer a arte da civilidade, mas muito raramente se tem a oportunidade de usá-la. Espaços públicos e privados em que se precisa chegar, entrar e que, rapidamente, se quer sair. Eles existem para que o habitante da cidade saiba exatamente para que servem, sem que, no entanto, queira ou deseje fazer uso dele.

O lugar e o não-lugar são polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente. Reinscrevem-se neles, incessantemente, o jogo interminável e embaralhado da identidade e da relação. Os não-lugares são a medida de uma época.

Mas um não-lugar faz o que pode para que a presença do estranho – e que fique bem claro: para o não-lugar o habitante da cidade é sempre um estranho – seja meramente física e indistinguível da ausência. Isso significa dizer que a presença de um estranho deve ser igual a sua ausência, não deve significar, não deve fazer diferença se ele está ali ou não.

“Os residentes temporários dos não-lugares são possivelmente diferentes, cada variedade com seus próprios hábitos e expectativas: e o truque é fazer com que isso seja irrelevante durante sua estadia” (Bauman, 2001, p: 119).

As diferenças não aparecem pois não há razão para que apareçam. Cada habitante transitório deve permanecer com suas individualidades e marcas próprias sem que se precise confrontar-se com as individualidades e marcas do outro. Esse outro, por sua vez, também não está preocupado com as diferenças de quem para ele, também é um outro – estranho.

Segundo Marc Augé (1994) o não-lugar está diametralmente oposto ao lar, à personalidade. Só, mas junto com os outros, o habitante do não-lugar estabelece uma relação com este que é basicamente representada por símbolos. São espaços que não podem ser considerados lugares antropológicos e que não têm nenhuma relação com lugares antigos.

Nesses espaços, o efêmero, o transitório, a rapidez ganham um significado especial imprimindo ao sujeito a marca da individualidade. Pode-se chegar

sozinho e sozinho se permanecer sem que isso signifique constrangimentos. Aeroportos, estações de trem e ônibus, rodoviárias, hotéis, saguões, exemplificam um pouco do que seja não-lugares na opinião desses autores.

Os não-lugares podem ser designados por duas realidades distintas mas complementares: são espaços constituídos em relação a certos fins e a relação que o sujeito mantém com eles. Não se necessita do contato direto com outra pessoa para estabelecer com o não-lugar algum tipo de relação por mais rápida e fugidia que ela seja.

Assim, percebe-se cada vez mais que o não-lugar caracteriza-se por espaços em que o homem está em companhia dele mesmo e, ainda que ele esteja com outra pessoa, isto pouco importará para o nível de relação que se estabelecerá ali. Cada um por si tratará de realizar sua tarefa sem se preocupar com o companheiro, pois cada um saberá exatamente como agir sem que se precise perguntar ao outro.

Na coexistência de lugares e não-lugares, diz Augé (1994), o obstáculo será sempre político. A extensão dos não-lugares acelerou a reflexão de indivíduos que se perguntam cada vez mais para onde estão indo, porque sabem, cada vez menos, onde estão.

Em uma sociedade configurada de forma a criar espaços de socialização e não socialização como os lugares antropológicos e os não-lugares, encontra-se a criança que busca seu lugar e seu espaço em meio aos adultos que a cercam, seja em casa, na escola ou na rua. Tanto Joaquim que olha e fala dos castelos da cidade (Capítulo III), como espaços *“só de olhar, passar na porta e olhe lá”*, como as crianças da escola que têm como muro que as separam dos jardins do Campo de Santana apenas um aramado ficam à mercê de uma política cultural que chega até elas de vez em quando, em datas comemorativas que a escola comemora com festas, apresentações e fantasias; em escassos passeios oferecidos pela escola – quando a freqüentam – , em programas de qualidade duvidosa apresentados na televisão.

Estas reflexões suscitam alguns questionamentos: a criança, além de todos os direitos por elas já conquistados, não teriam também direito à cultura? Não seria de se esperar que as políticas públicas de Educação – e no caso desta tese em especial, Educação Infantil – procurassem promover oportunidades para que as crianças, já a partir da primeira infância, tivessem acesso constante e irrestrito às bibliotecas públicas, cinemas, museus, centros culturais? Estivessem expostas a

vários estilos musicais em situações diferentes dentro e fora da escola? Conhecêssem e participassem de espetáculos de dança variados nos diversos teatros municipais que têm programações ao longo do ano? Pudessem ter acesso a muitos e variados livros de literatura infantil? Tivessem brinquedos espalhados pela cidade, em praças, jardins, calçadas – em bom estado de conservação – para que pudessem apenas brincar, no percurso entre a casa e a escola, por exemplo?

### **3.2**

#### **Dando voltas em torno da praça ou variações sobre o tema da cultura**

O desenvolvimento da humanidade está marcado por encontros, contatos, conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, de se conceber e apreender a realidade e expressá-la. A realidade e a complexidade dos agrupamentos humanos são muitas, assim como as características que os unem e diferenciam, no que diz respeito às suas formas e manifestações culturais.

Cada realidade cultural tem uma lógica interna, que se deve conhecer para que suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais passam façam sentido. Uma compreensão do conceito de cultura exige que se pense em toda esta diversidade, de povos, sociedades e suas organizações, grupos familiares para que não se cometa equívocos de pensamentos voltados para o preconceito e o julgamento.

Os estudos do conceito de cultura implicam no reconhecimento de que, por um lado, se encontram povos e contextos culturais unidos por tradições culturais e, por outro, de que a cultura não é apenas a acumulação dessas tradições. Ela está entrelaçada com um sistema mais amplo, que engloba formas outras de manifestações e expressões.

Cultura é um campo de estudo que diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Não pode existir uma sociedade sem cultura. Utiliza-se aqui, portanto, uma concepção ampla de cultura, que diz respeito a tudo o que caracteriza uma realidade social, a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade.

Muitos são os autores que pesquisam e se aprofundam no estudo da cultura e suas complexidades. Sem a pretensão de esgotar os estudos relativos ao tema, mas sem deixar de caminhar por entre alguns deles e, também, para que se chegue a uma concepção de cultura que possa dar conta das discussões levantadas nesta tese, faço a seguir uma pequena incursão no pensamento de alguns autores que buscam compreender as ramificações e subjetividades que estão implícitas no termo.

Para DaMatta (1991) não há cultura se não houver uma tradição viva, conscientemente elaborada que passe de geração para geração, que permita individualizar ou tornar singular uma dada comunidade em relação às outras (constituídas de pessoas da mesma espécie). É a tradição que dá à coletividade a consciência do seu estilo de vida.

A cultura implica certa medida de homogeneidade. Homens e mulheres precisam de uma existência unificada. Sua participação em uma cultura é um dos fatores que lhes proporciona o sentido de pertencer a algo. A cultura dá um sentido de segurança, de identidade, de dignidade, de ser parte de um todo maior e de partilhar a vida de gerações anteriores e também das expectativas da sociedade com respeito a seu próprio futuro. O que se percebe aqui é a noção de tradição fortemente defendida por este autor. É na tradição, na passagem das gerações que as sociedades podem se definir como únicas, diferentes, singulares. Nesta singularidade está marcada a consciência do papel de cada um na continuidade de uma determinada forma de vida. Todos cuidam para que a tradição não se perca. Há um cuidado com que existia no passado e com o que vai existir no futuro.

A palavra *cuidado* está diretamente ligada ao conceito de cultura, como mostra Chauí (1986). A autora faz uma abordagem do termo cultura, primeiramente, através da etimologia e revela que o termo vem do verbo latino *colere* que originalmente era utilizado para o *cultivo* ou *cuidado* com a planta. Por analogia o termo foi empregado para outros tipos de cuidados, como o cuidado com a criança ou puericultura, o cuidado com ou deuses, ou culto. Cultura era, então, o cuidado com tudo que dissesse respeito aos interesses do homem, quer fosse material ou simbólico. Para a manutenção desse cuidado era preciso a preservação da memória e a transmissão de como deveria se processar esse cuidado, daí o vínculo com a educação a ao cultivo do espírito. O homem culto teria então uma interioridade "*cultivada para a verdade e a beleza, inseparáveis da natureza e do sagrado*" (Chauí,1986:11). A partir do século XVIII o termo vai

se ligar a um outro, o vocábulo civilização. Para os românticos, enquanto civilização expressa artificialidade, convenção, sujeição da sensibilidade às correntes da razão artificiosa, cultura era bondade natural, interioridade espiritual. Por outro lado, a articulação dos dois termos era vista positivamente, uma vez que eles concorriam para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento do ser humano. A cultura era a medida de uma civilização, não era concebida como natureza como viam os românticos, mas

“específico da natureza humana, isto é, o desenvolvimento autônomo da razão na compreensão dos homens, da natureza e da sociedade para criar uma ordem superior (civilizada) contra a ignorância e a superstição” (Chauí, 1986:13).

Percebe-se a partir da explicação de Chauí, que a ampliação do conceito no século XVIII da qual fala Burke, como veremos a seguir, estava mais ligada aos pensadores ilustrados, cuja reflexão se encaminhava no sentido de perceber cultura justamente como não natural, pois a natureza era entendida, por essa perspectiva, como contingência e imobilidade, ou ainda como o "reino das causas mecânicas.

Burke (1989), fala de uma ampliação do conceito em tempos mais ou menos recentes. Escreve o historiador que até o século XVIII o termo cultura tendia a referir-se à arte, literatura e música (...) hoje contudo seguindo o exemplo dos antropólogos, os historiadores e pesquisadores usam o termo "cultura" muito mais amplamente, para referir-se a quase tudo que pode ser apreendido em uma dada sociedade, como comer, beber, andar, falar, silenciar e assim por diante (Burke,1989:25).

A ampliação do conceito de cultura mencionado por Burke, no entanto, não é unânime. É possível perceber nessa conceituação uma tendência culturalista, que opondo cultura a natureza faz da primeira uma ocorrência universal, ou seja, todos os povos possuem cultura.

O problema desse raciocínio, na opinião outro autor, Canclini (1983), é que a abrangência do conceito proporciona dois inconvenientes: i) apesar de ter produzido uma equivalência entre as culturas, ela não conseguiu dar conta das desigualdades entre elas, ou ainda: de como as diferenças se transformaram em desigualdade e ii) na medida em que pensa todos os fazeres humanos como

cultura, ela não dá conta da hierarquização desses fazeres e o peso distintivo que possuem dentro de uma determinada formação social.

Canclini propõe então restringir o uso do termo cultura para a

“Produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido” (Canclini, 1983:29).

O autor se opõe às conceituações de inclinação idealista, que vê a cultura apenas como ligada ao campo das crenças, dos valores e das idéias. Afirma que sua proposição de conceituação de cultura não se encaminha no sentido de identificar o cultural com o ideal, nem o de material com social, nem sequer imagina a possibilidade de analisar esses níveis de maneira separada. Ao contrário,

“Os processos ideais (de representação e reelaboração simbólica) remetem a estruturas mentais, a operações de reprodução ou transformação social, a práticas e instituições que, por mais que se ocupem da cultura, implicam uma certa materialidade. E não só isso: não existe produção de sentido que não esteja inserida em estruturas materiais” (Canclini, 1983:29).

Com a proposta de uma antropologia interpretativa, Geertz (1989) apresenta a discussão sobre o estatuto da dimensão simbólica no pensamento social. Mudanças de perspectiva na antropologia com críticas ao etnocentrismo e ao determinismo biológico são impressas, e afirma, a partir daí, uma visão da humanidade como um produto de complexas construções simbólicas. Para este autor “*o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu*” (p:15). Diz ainda que “*assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como ciência interpretativa, à procura do significado*” (p.15).

Na visão de Geertz, a principal característica da cultura é a construção de sentidos e significados acerca das coisas do mundo, fazendo com que idéias e conceitos sejam partilhados e gestados historicamente. Desta forma, a cultura assume diferentes configurações, dependendo do contexto em que está inserida, já que nem todo significado é partilhado igualmente por todos.

“Assim como a cultura nos modelou como uma espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – ser um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido” (Geertz, 1989, p:37-38).

Do ponto de vista dos estudos históricos, além do historiador inglês Peter Burke, Carlo Ginzburg (1987) faz um exame crítico de vários autores e obras que versaram sobre o tema da cultura popular. Para esse historiador os desníveis culturais existentes nas ditas sociedades civilizadas foi o pressuposto necessário para o surgimento de disciplinas tais como: Folclore, Antropologia social, História das Tradições Populares e outras. No entanto, o uso da palavra cultura no intuito de descrever crenças, atitudes e comportamentos próprios das classes subalternas, foi de ocorrência relativamente tardia e surgiu do âmbito da Antropologia Cultural (Ginzburg,1987:16). Através de um movimento duplo reconhece-se como cultura tanto os fazeres de povos "exóticos", quanto às práticas das classes subalternas dos povos civilizados. Assim ele se expressa:

Só através do conceito de "cultura primitiva" é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como "camadas inferiores dos povos civilizados" possuíam cultura. A consciência pesada do colonialismo se uniu assim à consciência pesada da opressão de classe (Ginzburg, 1987:17).

Foi por esse duplo movimento de descoberta ou de valorização do outro, ainda que de forma paternalista e através de uma consciência pesada, que se pôde superar as antigas concepções de folclore como simples coleções de curiosidades, ou concepções que viam as práticas culturais das camadas subalternas como sombras das ruínas da cultura erudita.

Ginzburg constata que só mais recentemente a história vai se aproximar da temática do popular. Isso se deu, segundo seu entendimento, a duas motivações: uma ideológica e outra metodológica. A primeira diz respeito a certa concepção elitista que considera as "crenças e idéias originais" apenas e exclusivamente originadas no âmbito das classes superiores, e que por um processo de difusão essas idéias são transmitidas às classes subalternas. Essa transmissão ocorre, por essa visão, com tais perdas e deformações que a descredibiliza a ser estudada seriamente.

O aspecto metodológico se coloca na medida em que as culturas das classes subalternas são predominantemente orais. Diante da impossibilidade de entrevistar camponeses do século XV, só restaria ao historiador se valer de fontes escritas por indivíduos que não pertenciam aos quadros dessas classes, e que muitas vezes se encontravam em franca oposição a elas. Inevitavelmente o historiador terá em mãos aspectos da cultura popular mediado por filtros e intermediários. A partir dessa constatação elenca uma série de iniciativas que tentam superar essa problemática metodológica, e o exemplo disso está em seu próprio texto, os processos sofridos por um moleiro do século XVI na região do Friuli, na Itália. Para esse trabalho foram utilizados exclusivamente como fonte os documentos da inquisição que era a autora do processo.

No prefácio da edição inglesa deste livro, Ginzburg, inspirado pelos exemplos contidos na obra de Mikail Bakhtin (1993), menciona o termo "circularidade" para falar da comunicabilidade entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas ocorrido na Europa pré-industrial. Essa comunicação se dava de forma dialógica, com "influência recíproca" (Ginzburg, 1987:13).

Nesse estudo, Bakhtin aponta o carnaval como fonte de uma cultura popular que encontra nos mitos e ritos uma inversão bem humorada dos valores e hierarquias constituídas. Segundo ele, esta visão de mundo elaborada pela cultura popular se contrapõe ao dogmatismo e à seriedade da cultura dominante.

“A abolição das relações hierárquicas possuía uma significação muito especial. Nas festas oficiais, com efeito, as distinções hierárquicas destacavam-se intencionalmente, cada personagem apresentava-se com as insígnias dos seus títulos, graus e funções e ocupava o lugar reservado para o seu nível. Essa festa tinha por finalidade a consagração da desigualdade, ao contrário do carnaval, em que todos eram iguais e onde reinava uma forma especial de contato livre e familiar entre indivíduos normalmente separados na vida cotidiana pelas barreiras intransponíveis da sua condição, fortuna, seu emprego, idade e situação familiar” (BAKHTIN, 1993:9).

Para situar o leitor na problemática do autor renascentista François Rabelais, Bakhtin tenta produzir uma teorização do grotesco e da cultura carnavalesca, tomando-os como peças chave para a compreensão da cultura

cômica popular da idade média e do renascimento. Afirma que o riso popular é um dos aspectos mais importantes no que diz respeito ao conjunto das criações populares, mas que a despeito disto ele é um dos itens menos estudados. Talvez aqui a crítica de Bakhtin recaia no fato de os pensadores românticos entenderem a relação entre campo e cidade como uma antinomia, na qual o campo representaria o ambiente natural por excelência, enquanto a cidade com seus requintes e planejamento racional, representaria o artifício, ou a negação da natureza.

O habitante do campo, por essa ótica, estaria mais próximo da natureza, longe dos desvios que a vida citadina produzia nas pessoas. Por outro lado, a cultura da praça pública da qual fala Bakhtin, era a cultura da cidade, portanto fora do escopo dos românticos.

Bakhtin, sem elencar quais sociedades ou informar datas mais específicas, diz que essa potência da percepção do real, contida na cultura cômica popular na idade média e no renascimento, "*já existia no estágio anterior da civilização primitiva*" (Bakhtin, 1993:05). O que ocorria, no entanto, é que nesse momento primitivo cuja formação social desconhecia a separação de classes e mesmo a ocorrência do Estado, fazia conviver aspectos sérios e cômicos de uma mesma realidade. Aos aspectos divinos ou heróicos, por exemplo, correspondia uma série de escárnios e zombarias, e ambos eram igualmente sagrados e oficiais.

A partir do desenvolvimento das sociedades de classes a cultura cômica popular vai se constituir como instrumento profundo de expressão de visão do mundo das camadas inferiores da sociedade. Apesar de permitida, essa cultura se constituirá como não-oficial. Ela quase sempre estará relacionada com elementos do poder e da igreja, mas sempre compondo um duplo risível dessas práticas, sempre apontando para a constituição de um outro mundo.

O conceito de cultura sofreu uma transformação no sentido de abarcar tanto as sociedades fora do mundo ocidental, quanto os grupos subalternos dentro dele. Esse movimento de certa forma deu legitimidade aos estudos das práticas culturais das camadas subalternas. Mas a despeito desse movimento ter produzido um descentramento na visão de mundo do ocidente, ela não conseguiu explicar as hierarquizações produzidas dentro das formações sociais ocidentais contemporâneas.

### 3.2.1 Bakhtin e o conceito de cultura

A partir de alguns conceitos cunhados por Bakhtin como dialogismo, interação verbal, ideologia, consciência, polifonia, exotopia, pode-se perceber que a contribuição desse autor à análise da produção cultural e das chamadas ciências humanas apresenta características interessantes.

A noção de dialogismo, de acordo com Bakhtin, pressupõe uma cultura fundamentalmente não-unitária, na qual diferentes discursos existem em relações de trocas constantes e versáteis de oposição.

O pensamento de Bakhtin revelado em sua obra, apesar de plural, tem uma unidade garantida pela centralidade da linguagem.

Dialogismo é princípio constitutivo da linguagem, o que significa dizer que toda a vida da linguagem, em qualquer campo, está impregnada de relações dialógicas. A concepção dialógica contém a idéia de relatividade da autoria individual e, conseqüentemente, o destaque do caráter coletivo e social da produção de idéias e textos. O próprio ser humano é um intertexto, não existe isolado, sua experiência de vida se tece, entrecruza-se e interpenetra com o outro como nas redes culturais propostas por Geertz. Pensar em relação dialógica é remeter a um outro princípio — a não autonomia do discurso. As palavras de um falante estão sempre e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do eu. Em linguagem bakhtiniana, a noção do eu nunca é individual, mas social. Assim, a cultura atravessa a forma de viver do sujeito que fala e do sujeito que ouve, uma vez que ambos estão sendo constituídos pelos discursos e experiências do outro.

A consciência individual é, portanto, um fato social e ideológico. A realidade da consciência é a linguagem e são os fatores sociais que determinam o conteúdo da consciência – do conjunto dos discursos que atravessam o indivíduo ao longo de sua vida é que se forma a consciência.

O mundo que se revela ao ser humano se dá pelos discursos que ele assimila, formando seu repertório de vida. Pelo fato de a consciência ser determinada socialmente não se pode inferir que o ser humano seja meramente reprodutivo, o que se ressalta é, portanto, a criatividade do sujeito humano: ele é

influenciado pelo meio, mas se volta sobre ele para transformá-lo. Duas vezes nasce o homem: fisicamente (que não o insere na história) e socialmente, determinado pelas condições sociais e econômicas (que o insere na história). Não se pode sustentar, portanto, a idéia de que a ideologia deriva da consciência. Sob a forma de signos é que a atividade mental é expressa exterior e internamente para o próprio indivíduo. Sem os signos a atividade interior não existe. A palavra não é só meio de comunicação, mas também conteúdo da própria atividade psíquica.

A palavra *diálogo*, além de significar o ato de fala entre duas ou mais pessoas —, adquire também em seu sentido amplo qualquer tipo de comunicação verbal, oral ou escrita, exterior ou interior, manifestada ou não. Tudo está em constante comunicação. À idéia de diálogo soma-se um outro elemento que não se refere apenas à fala em voz alta de duas pessoas, mas a um *discurso interior*, do qual emanam as várias e inesgotáveis enunciações que são determinadas pela situação de sua enunciação e pelo seu auditório.

"A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação" (Bakhtin, 1992, p.125).

O conceito de dialogismo é vital para a compreensão dos estudos de Bakhtin e das questões referentes à linguagem como constitutiva da experiência humana e seu papel ativo no pensamento, no conhecimento e, conseqüentemente, na cultura. A contribuição à complexidade desse conceito também se verifica por implicar outros: interação verbal, intertextualidade e polifonia. Esses termos parecem designar um mesmo fenômeno com pequenas variações entre si. São essas especificidades que vão estabelecer as diferenças entre eles, aproximando-os ou distanciando-os em graus diferenciados. O mais importante é perceber que todos eles, independentemente de suas particularidades, rompem com a arrogância e a onipotência do discurso monológico. O ser social nasce com o exercício de sua linguagem.

Na linguagem, pela linguagem, no diálogo com o outro, na alteridade, no exercício ético e cognitivo da exotopia – afastar para entender – estão algumas das contribuições de Bakhtin que ajudam a construir o universo de significação da cultura.

O homem é social. Faz-se pela linguagem com o outro que é diferente dele e que forma ambos. Esse é o exercício de combinação de experiências que constitui o homem histórico, pertencente a uma dada comunidade e que, portanto, o constitui sujeito da sociedade, logo sujeito cultural.

A cultura é um espaço privilegiado de signos; contudo, há muito que se compreender sobre a dinâmica que comanda a relação entre os sistemas nesses espaços. Quanto mais instrumentos para se pensar tais mecanismos formos capazes de desenvolver, maiores serão nossas possibilidades de conhecer sua dinâmica.

Neste universo plural que se vê a partir do conceito – ou dos conceitos – de cultura está a criança. Produtora de sua história e imersa na sociedade de onde veio. Também ela está participando ativamente de todo este conjunto de relações e estabelecendo diferentes formas de se relacionar com eles. Produção e criação de linguagem, sistema de relações sociais, dança, música, instrumentos de trabalho, práticas e valores definidos, ética e estética, sagrado e profano. Teia de significados que enredam o indivíduo/criança e fazem dele/dela sujeitos diferentes uns dos outros a partir da experiência que vivem dentro dessas teias.

Com a ajuda da história aprendemos a olhar a evolução do conceito de infância e sabemos hoje dos ganhos obtidos no que diz respeito aos seus direitos e também no que se refere ao atendimento de suas necessidades básicas dentro destas redes e teias sociais e culturais.

Segundos dados do relatório<sup>5</sup> *Situação Mundial da Infância 2008 – Sobrevivência da Infância 2008 – UNICEF (Fundo das nações Unidas para a Infância)*, o Brasil melhorou 27 posições no ranking da taxa de mortalidade na infância (menores de 5 anos). O relatório avalia a situação geral da primeira infância (crianças de até 6 anos de idade) em 194 países.

O Brasil é um dos 60 países selecionados para a contagem regressiva para 2015 – quando se pretende atingir os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* –, no combate à mortalidade infantil. Apesar da taxa de mortalidade de menores de 5 anos estar abaixo da média mundial (que é de 72 mortes para cada mil nascidos vivos), o país entrou nesse grupo devido ao número absoluto de mortes. Em 2006, de acordo com o relatório, 74 mil crianças morreram no Brasil antes do quinto ano de vida.

---

<sup>5</sup> Dados consultados em [www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br) em 22.01.2008

O *Caderno Brasil*, publicação do UNICEF mostra a situação de crianças brasileiras de até 6 anos de idade e os avanços e desafios em relação à primeira infância no país. No caderno há um ranking das 27 Unidades da Federação brasileiras, de acordo com o Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) <sup>6</sup>, criado pelo UNICEF para monitorar a situação da primeira infância no país. De 57 mortes de menores de 5 anos por mil nascidos vivos em 1990 têm-se, em 2006, 20 mortes por mil nascidos vivos. Com essa marca, o Brasil cai da 86ª do ranking mundial para a 113ª posição.

Na América do Sul, apenas três países têm taxas de mortalidade melhores do que o Brasil (Chile, na 148ª posição, com a taxa de nove mortes por mil nascidos vivos; o Uruguai, em 138ª lugar, com 12 mortes por mil; e a Argentina, em 125ª, com 16 mortes por mil nascidos vivos).

Os estados melhoraram o Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI). No ranking do IDI, os Estados que aparecem com os melhores desempenhos são, pela ordem, São Paulo (com 0,856), Santa Catarina (0,828) e Rio de Janeiro com (0,806).

O IDI tem uma variação de 0 a 1, sendo 1 o valor máximo que um município, estado ou região deve alcançar no processo de sobrevivência, crescimento e desenvolvimento das crianças no primeiro período de vida. O índice é composto por quatro indicadores básicos: crianças menores de 6 anos com pais com baixa escolaridade, cobertura de vacina tetravalente em crianças menores de 1 ano, mães com cobertura pré-natal e crianças matriculadas na pré-escola.

No cálculo feito com indicadores de 2006, todos os estados brasileiros e o Distrito Federal alcançaram o IDI acima de 0,500, o que significa que todas as Unidades da Federação têm um nível de desenvolvimento infantil médio. Em 1999, sete Estados tinham um desenvolvimento infantil baixo. Em 2004, esse número foi reduzido para um.

Dessa forma, percebe-se que muito já se conquistou no tocante aos direitos da criança, mas longe de considerar que se chegou em um nível aceitável. Ainda há muito que fazer e a questão da cultura é um foco importante de reflexão.

---

<sup>6</sup> O IDI é um índice feito com base em dados oficiais do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação. Ele varia entre 0 e 1 e leva em consideração, em seu cálculo, o percentual de crianças com mães de escolaridade precária, o mesmo percentual em relação aos pais, as coberturas de vacinação (DTP e DTP + Hib), o percentual de gestantes com cobertura pré-natal adequada (mais de seis consultas) e a escolarização bruta na pré-escola. Quanto mais próximo de 1, melhor o índice.

Apontar o direito da criança à cultura como um eixo fundamental para sua formação integral é rodar a mesma praça várias vezes. Vêem-se as mesmas paisagens, mas sob ângulos diversos. A cada passagem pelo ponto de partida, uma imagem nova surge, diferente, desconhecida, ainda que a mesma de sempre – paradoxo incontestável. Exercício de descoberta, de busca do desconhecido. Como garantir que todas as crianças tenham direito às produções e manifestações culturais que a cidade em que ela vive oferece? De que práticas políticas, das esferas mais restritas às mais amplas, espera-se ações, leis, no reconhecimento de item fundamental para a formação do cidadão em sua completude?

Mas se ainda há lacunas a apontar nessa área, discussões e debates precisam continuar – ou começar – a acontecer.

### 3.3

#### **Escola: balcão baixo para alcançar o prato**

Quem anda pela cidade, caminha por suas ruas, olha, observa sabe que a cidade absorve de maneira exemplar o adulto saudável. Roletas, campainhas e degraus de ônibus, balcões de lanchonetes, orelhões, placas de sinalização, lixeiras, todos esses componentes estão a serviço do indivíduo adulto, que interage com a cidade sem problemas.

Barbosa (2003) afirma que os espaços urbanos geralmente não são bons para as crianças. A autora critica a tendência fragmentadora dos espaços para os sujeitos diferentes, dentre eles, as crianças. Acostumadas a observarem o mundo de um lugar que não lhes atende integralmente, a criança aprende a centrar seu olhar de baixo para cima e, assim, enxerga o que está a sua volta. O próprio adulto que lida com ela, na maioria das vezes, só a olha de cima para baixo, obrigando-a a levantar a cabeça para poder ouvir melhor, entender de maneira mais clara, ver o que lhe mostram. O espaço da cidade não é voltado para ela – sujeito de pequena estatura – e ignora seus desejos, possibilidades, necessidades.

As crianças têm um modo peculiar de habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece a partir das observações das atividades dos adultos e com esses elementos elas produzem suas hipóteses, expressões, reflexões, julgamentos. É pelo e com o adulto, na grande

maioria das vezes, que a criança estabelece com o espaço urbano uma relação de aprendizagem, percebendo que muitas coisas existentes nele não foram feitas para elas, logo as ignora – ou desconhecem. Os adultos acabam por balizar a maneira da criança se relacionar com o espaço urbano uma vez que sozinha isso se torna difícil.

De que maneira então, centrados nessa discussão, espera-se que a criança faça uso do que acontece no entorno de sua comunidade familiar, escolar? Se ela o enxerga de forma comprometida, como interagir plenamente com ele? E o que fazer para alterar essa situação? A escola poderia ser um agente facilitador dessa transformação?

Refeitório. Chegamos ao refeitório para o almoço. As crianças estão muito animadas hoje. Parou de chover depois de quase uma semana e elas estão eufóricas pois hoje foram ao parque brincar. Natalia até estendeu um pouco o horário para satisfazê-las. Falam alto, conversam comigo, com a servente que serve o prato, com os colegas. Até cantaram alto a música da oração. O balcão onde a servente coloca os pratos com o almoço é muito alto. Algumas mal conseguem atingi-lo mesmo na ponta dos pés. A servente parece não perceber e chega até a reclamar quando alguma criança demora a pegar seu prato. Vez por outra a professora ajuda, uma outra servente também. Eu, sempre que posso, fico perto do balcão e pego os pratos para entregá-los às crianças. Elas não falam nada, mas me olham. Talvez por estarem muito excitadas, Fernando destrava a língua e reclama, bem alto, depois de alguma luta para pegar seu almoço: “essa escola nem que pensa na gente”!

(Caderno de Campo – junho de 2006)

Olho a cena, ouço o desabafo de Fernando e penso no papel que a escola tem – ou deveria ter – nas interações estabelecidas entre as crianças e o espaço onde circulam, seja aqui dentro ou lá fora. Uma escola de educação infantil deveria ter um balcão baixo, que facilitasse o acesso das crianças ao almoço, canecas de leite, sobremesas! Mas esta não é a primeira escola que conheço onde isso não acontece. Não há um olhar mais aguçado para essas questões. Outro dia ensaiei uma conversa sobre isso com a coordenadora, mas não colhi frutos. Minhas observações caíram no vazio, ou então ficaram em um balcão tão alto que ela não conseguiu alcançar.

A escola propõe um modelo de socialização baseado naquilo que se denomina até o presente como "A" cultura", "A grande cultura" ou a "alta cultura" (Barbosa 2003). A alta cultura supõe a existência de uma baixa cultura, ou seja, uma cultura popular. Esta divisão entre culturas somente pode existir se alguém ou acreditar na importância ou superioridade de certas atividades ou bens culturais em relação aos outros.

É inegável o poder da escola, afinal, ela ainda é a única instituição da modernidade que todas as crianças e jovens frequentam – tanto em nome da sua proteção como da sua segregação (Qvortrup, 2001) – para aprenderem à cultura legítima. Além disso, ela é, também, o lugar onde múltiplos modos de socialização e formações culturais se confrontam. A escola é a única instituição social que, pelo fator “obrigatoriedade”, dispõe de um público sempre presente. Outras instituições educacionais, como as bibliotecas, museus, centros culturais, precisam desenvolver estratégias de formação de público. Isso conta a favor da escola e contra os espaços de fomento à cultura.

Não se pode trabalhar sobre os usos sociais da cultura abstraindo a ligação que existe entre o capital escolar e as práticas e preferências culturais nas sociedades escolarizadas. O capital escolar adquirido, seja ele literário ou científico, determina grande parte dos futuros gostos e disposições culturais. Práticas de atividades culturais realizadas durante a infância têm forte influência sobre as práticas culturais da vida adulta. Pessoas que praticaram na infância atividades culturais como leitura, visita a museus, teatro, práticas culturais amadoras de cinema, teatro, shows públicos, têm mais chances de ter realizado estas atividades ao longo dos últimos 12 meses do que aquelas que não vivenciaram nenhuma das atividades em questão (Lahire, 2006 In: Barbosa 2003). Portanto, as práticas de realização de atividades culturais oferecidas para a criança na escola são fundamentais, mas também é importante verificar a forte correlação com o meio social de origem.

A legitimidade de uma única cultura torna-se problemática em uma cultura urbana, globalizada e interligada por redes virtuais, em que as oposições simbólicas entre cultura e subculturas, artes maiores e artes menores não são mais pertinentes. Apenas é possível observar como certos produtos e atividades culturais dispõem de poderosos meios de imposição de sua legitimidade, e que estes são permanentemente atualizados na manutenção das distinções (Barbosa, 2003).

A escola é o espaço de confronto de culturas pessoais – de crianças e adultos – e de culturas sociais – legítimas e não-legítimas (Lahire, 2006, In Barbosa, 2003). Faz-se necessário romper o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmorrar atitudes etnocêntricas, criando espaço de interculturalidade.

Quanto menos massificada a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem –, maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, famílias, bairro, vizinhança. A escola tem possibilidade e competência para contribuir seja na produção de novas culturas, seja no confronto de culturas já existentes, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva formação nas crianças.

As discussões sobre criança, cultura e cidade não se esgotam. Pelo contrário, entram por ruelas estreitas para logo encontrar uma larga avenida, recém aberta pela possibilidade do diálogo e que deságua em um mar de possibilidades.

Pensar de forma mais específica criança, cultura e cidade como pretende esta tese, requer conhecer de forma mais detalhada a cidade onde está localizada a escola onde foi realizado o trabalho de campo. Como surgiu, como se configurou ao longo do tempo, como está agora são alguns pontos que veremos a seguir.

### 3.4 O surgimento de uma cidade

A baía à margem da qual a cidade se organizou – Baía de Guanabara – foi descoberta pelo explorador português Gaspar de Lemos em 1º de janeiro de 1502. Erroneamente afirma-se que o nome da cidade – Rio de Janeiro – foi escolhido porque os portugueses acreditavam que a Baía de Guanabara era a foz de um rio. Na verdade, na época não havia qualquer distinção de nomenclatura entre rios, sacos e baías, motivo pelo qual foi corretamente designado como rio o corpo d’água que se apresentava aos descobridores. Segundo Corsino,

“A Baía de Guanabara foi um ponto estratégico da coroa portuguesa como local de vigilância, lugar de articulação com a África, posição privilegiada para se alcançar o estuário do rio da Prata e, posteriormente, porta de controle da riqueza do interior mineiro” (Corsino, 2003:147).

A cidade de **São Sebastião do Rio de Janeiro** foi fundada por Estácio de Sá que ocupou o Morro Cara de Cão, ao lado do Pão de Açúcar, arrasando os franceses que há quatro anos dominavam o lugarejo. Uma primeira tentativa de expulsão dos franceses por Duarte da Costa e Mem de Sá havia fracassado. Estácio de Sá foi o responsável em fundar, no dia 1º de março de 1565, a cidade

do Rio de Janeiro, rechaçando a partir daí novas tentativas de invasões estrangeiras e expandindo o seu domínio sobre as ilhas e o continente. Estácio de Sá deu o nome de São Sebastião do Rio de Janeiro em homenagem ao rei de Portugal e ao santo crivado de flechas. Diversas batalhas ainda aconteceram nos anos seguintes entre franceses e portugueses. Entre batalhas, Estácio de Sá construiu na entrada da baía, em uma praia protegida pelo morro do Pão de Açúcar, uma fortificação composta por simples casinhas feitas de troncos de madeira e barro, que foi mais tarde destruída para um novo povoamento no entorno do morro do Castelo (completamente arrasado em 1922), onde atualmente se localiza a região central da cidade.

Lagoas e pântanos foram aterrados solidificando a cidade que nascia e dando origem à lugares que hoje formam uma importante parte do centro financeiro da cidade. A Lagoa de Santo Antonio originou a rua Treze de Maio e o Largo da Carioca (onde foi construído o Convento de Santo Antonio), o Boqueirão deu origem ao Passeio Público e um braço de mar denominado Vala originou a Rua Uruguaiana. A cidade cresceu entre quatro morros: morro do Castelo, São Bento, Conceição e Santo Antonio e assim permaneceu por três séculos.

Mais do que conquistar uma cidade, os portugueses tiveram que construí-la, uma vez que a faixa de terra entre o mar e as montanhas era muito estreita. Assim, a cidade foi surgindo a partir de aterros de mangues, lagoas, braços de mar; perfuração e demolição de morros, escavação de túneis por entre as rochas. Uma ação difícil e cara.

Para Lessa (2000), os maiores problemas do Rio vêm dessa característica urbanística. Durante quase todo o século XVII a cidade teve um desenvolvimento lento. Uma rede de pequenas ruas conectava entre si as igrejas, ligando-as ao Paço ao Mercado do Peixe, à beira do cais, nascendo a partir delas as principais ruas do atual Centro. Com cerca de trinta mil habitantes na segunda metade do século XVII, o Rio de Janeiro tornou-se a cidade mais populosa do Brasil, passando a ter importância fundamental para o domínio colonial. Essa importância tornou-se ainda maior com a exploração de jazidas de ouro em Minas Gerais, no século XVII, pois sua proximidade levou a consolidação da cidade como um importante centro portuário e econômico. Em 1763, o ministro português Marquês de Pombal transferiu a sede da colônia para o Rio de Janeiro, sendo que Salvador até esta

data ocupava esta condição. O Rio começou a expandir seus limites e a vida cultural a se organizar.

A cidade do Rio de Janeiro foi a capital do Brasil de 1763 e 1960, quando o governo foi transferido para Brasília. Entre 1808 e 1815 foi a capital do Reino de Portugal e dos Algarves, como era oficialmente designado Portugal na época. Entre 1815 e abril de 1821, foi a capital do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves após a elevação do Brasil a parte integrante do Reino Unido. É a única cidade do mundo que sediou um império europeu fora da Europa.

### 3.4.1

#### **A cidade do Rio de Janeiro e a chegada da Família Real: primeiros movimentos sociais e expansão cultural**

Em novembro de 1807 inicia-se, em Portugal, uma nova fase para a cidade do Rio de Janeiro, ainda que nem ela própria, nem seus habitantes tivessem esse conhecimento.

O príncipe regente Dom João VI, fugindo das tropas de Napoleão Bonaparte, embarcou para o Brasil com toda a família real e a corte portuguesa, cerca de 10.000 pessoas da aristocracia, além de grande parte do tesouro português.

Para alojar a família real, o representante da corte portuguesa no Brasil designou o Palácio dos Vice-Reis – hoje Paço Imperial, localizado na Praça XV de novembro, centro da cidade. Além deste palácio, foi posto à disposição da família real uma quinta – a Quinta da Boa Vista – em São Cristóvão – local que se tornou a residência preferida de toda a família.

Com a chegada da família real, o Rio de Janeiro entrou em ebulição. A cidade passou a ser a sede da monarquia portuguesa e sua fisionomia se transformou. A cidade que os estrangeiros acharam suja, feia e malcheirosa começou a se expandir e cuidar de sua aparência, abrindo-se às modas européias. Para zelar pela segurança e policiamento da cidade, foi criada, ainda em 1808, a Intendência de Polícia, encarregada de todos os serviços de melhoria e embelezamento da cidade. Nessa época foram construídos chafarizes para o abastecimento de água, pontes e calçadas; abriram-se ruas e estradas; foi instalada a iluminação pública; passaram a ser fiscalizados os mercados e matadouros; organizadas as festas públicas, etc. Essas melhorias eram realizadas, muitas vezes,

com a contribuição dos ricos moradores, que recebiam em troca benefícios materiais e títulos de nobreza do Príncipe Regente.

A abertura dos portos às nações amigas transformou o porto do Rio em um importante centro financeiro e comercial. A população que era de aproximadamente de 50 mil pessoas passou para cerca de 100 mil. Espanhóis, franceses, ingleses, alemães e suíços, entre outros, com profissões variadas como médicos, professores, alfaiates, farmacêuticos, modistas, cozinheiros, padeiros, instalavam-se no Rio, como também representantes diplomáticos, pois a cidade se tornou a sede do Governo português.

A criação do Banco do Brasil e de novas instituições financeiras trouxe para o Rio de Janeiro ares de metrópole. Até então, o Rio era uma cidade pobre, sem planejamento urbano, com ruas estreitas, sem saneamento básico, repletos de escravos pelas ruas.

Aos poucos as casas perderam a aparência de austeridade e isolamento, ganhando janelas envidraçadas e jardins externos, à maneira inglesa. Com o passar dos tempos, muitos começaram a adquirir chácaras em locais próximos ao centro da cidade, como a rua Mata-Cavalos (atual rua do Riachuelo), ou em seus arredores, como Catumbi e São Cristóvão.

Ao longo dos treze anos que permaneceu no Brasil, Dom João criou várias instituições culturais, como a Biblioteca Nacional, o Jardim Botânico, o Real Gabinete Português de Leitura, o Teatro São João (atual João Caetano), a Imprensa Nacional, o Museu Nacional. Algumas outras medidas deram novo fôlego à cultura, como a reorganização da Capela Real e a vinda, em 1816, da Missão Artística Francesa, a pedido do próprio Príncipe Regente, que trouxe nomes como Joachin Lebreton (pintor), Jean-Baptiste Debret (pintor), Augusto Henrique Vitorio Grandjean de Montigny (arquiteto), Auguste Marie Taunay (escultor).

No ano de 1820 estourou uma revolução na cidade do Porto – Portugal. Os liberais alcançaram vitória imediata e uma das primeiras medidas que tomaram foi exigir ao rei que voltasse. Dom João VI mandou preparar malas e embarcou com a família de volta, exceto o príncipe herdeiro, Dom Pedro, a quem deixou no Brasil como Regente.

A população havia se desligado da Europa e os portugueses que viviam aqui sentiam que faziam parte de outra realidade, sentiam-se brasileiros. Dom Pedro compreendia a situação e partilhava do sentimento geral de pertencimento a esta terra, sabia que era chegada a hora da separação. No dia 7 de Setembro de 1822 proclamou a independência. Logo após a independência, a cidade tornou-se a capital do Império do Brasil, enquanto a província enriquecia com a agricultura de cana de açúcar na região de Campos e, principalmente, com o novo cultivo do café no Vale do Paraíba. Para separar a província e a capital do Império, a cidade converteu-se, em 1834, em Município Neutro e a província do Rio passou a ter como capital Niterói.

Com a proclamação da República, nas últimas décadas do século XIX e início do XX, o Rio de Janeiro enfrentava graves problemas sociais fruto de seu crescimento rápido e desordenado. Entre 1872 e 1890, a população chegava perto dos 800 mil habitantes. Com a rápida evolução dos transportes coletivos como o trem e o bonde, novos bairros surgiram constituindo o subúrbio do Rio, até então sertão da cidade.

O crescimento da cidade e o aumento da pobreza agravaram a crise habitacional, traço constante da vida urbana no Rio desde meados do século XIX. O epicentro dessa crise era ainda, e cada vez mais, o miolo do Rio de Janeiro – a Cidade Velha e suas adjacências –, onde se multiplicavam as habitações coletivas e onde eclodiam violentas epidemias de febre amarela, varíola, cólera que conferiam à cidade fama internacional de porto sujo. No intuito de minimizar esta imagem, várias ações de cunho higiênico foram implantadas, como a criação de sistemas de esgoto e a construção de hospitais e cemitérios (Lessa, 2000).

No início do século XX grandes reformas urbanas foram realizadas no Centro pelo engenheiro e prefeito Francisco Pereira Passos, que elaborou um plano urbanístico e modificou por completo a paisagem. Ruas foram alargadas e amplas avenidas foram abertas para permitir que a cidade atendesse às funções de centro comercial, financeiro e administrativo. Suas obras de maior vulto foram a modernização do porto, a abertura da Avenida Central (hoje Avenida Rio Branco), a demolição do casario da “cidade velha” e a abertura e o alargamento de diversas ruas, além do embelezamento de logradouros públicos. Em decorrência desse projeto foram demolidos morros, quarteirões inteiros, casebres e habitações coletivas – os cortiços. Cerca 1600 velhos prédios foram destruídos, ficando

muitos de seus moradores sem ter onde morar e sendo deslocados para as encostas de morros da zona portuária e no bairro do Caju – hoje morros da Saúde e da Providência, surgindo um novo tipo de habitação popular: a favela.

Segundo Corsino,

“A cidade reformada no início do século XX pelo prefeito Pereira Passos, simbolizou a condensação do progresso tornando-se importante para a construção da identidade nacional e a valorização da sua auto-estima” (Corsino, 2003:152).

Após a revolução de 1930 que transformou a sociedade rural em urbana e industrial, tornou-se necessário que o Rio de Janeiro acompanhasse os novos tempos. Em 1937 Henrique Dodsworth assumiu a Prefeitura e elaborou novo plano urbanístico. Construiu a Avenida Presidente Vargas e a Esplanada do Castelo, abriu também a Avenida Brasil, importante artéria viária de entrada e de saída da Cidade.

Nos anos 50 o Rio de Janeiro tornou-se a grande praça financeira do país, aliado a um rápido crescimento populacional, o que intensificou a expansão imobiliária.

Em 21 de abril de 1960 foi inaugurada a nova capital do país, Brasília. A Cidade Maravilhosa foi transformada em cidade-estado com o nome de Estado da Guanabara. Em 15 de março de 1975 ocorreu a fusão com o antigo estado do Rio de Janeiro<sup>7</sup> e em 23 de julho foi promulgada a Constituição do Estado do Rio de Janeiro. Foi igualmente uma época de grandes obras urbanísticas. Construiu-se o Aterro do Flamengo, vários viadutos, vias expressas, a Ponte Rio-Niterói.

Importante salientar uma das principais características da cidade do Rio de Janeiro que surge nessa época e se estende até os dias de hoje: a rua como ponto de encontro e lugar de celebração e manifestações populares. Segundo Carvalho (1994, apud Corsino 2003) os intelectuais usavam a rua como posto de observação e encontro, o que faz surgir, desde o final do século XIX, uma imagem da cidade como lugar de boemia, malandros, biscateiros e contrastes sociais.

A rua é palco de encontros nos botequins lotados, nas barracas de cachorro quente e “churrasquinho”, nos quiosques ao longo da orla, nas praias, nos passeios pela Lagoa, no caminho para o Maracanã aos domingos, nos passeios

<sup>7</sup> Lei Federal Complementar n. 20/74.

pelas Paineiras. É, também, ponto de encontro nas calçadas de subúrbios como Madureira e Oswaldo Cruz, dentro do Campo de Santana, nas rodas de jongo na Lapa, nos chorinhos da rua do Lavradio sábado à tarde, nas rodas de samba. Todas estas manifestações estão espalhadas pela cidade e têm, no centro da cidade, um grande palco onde se apresentar.

*Pela e na* rua estão as pessoas que circulam como o flâneur benjaminiano, que faz desse espaço sua casa:

“A rua se torna moradia para o flâneur que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivania onde apóia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são as suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente” (Benjamin, 1994: 35).

Lessa traduz bem esta relação do povo do Rio com a rua:

“ O carioca não tem medo da multidão, tem medo, sim, da praça vazia. Creio ser a única metrópole, no mundo, capaz de tal concentração multitudinária, praticamente sem riscos, praticamente sem medos, com tão poucas perturbações. Talvez a relação intansa com a rua seja o denominador comum, decantada pelo tempo, do ser carioca. Na rua do Rio, o escravo, circulando e sobrevivendo, foi menos escravo; nela, o migrante prospectou seu espaço de possibilidades; a rua foi palco para o rico exibir sua opulência; A rua do Rio foi sempre o espaço de “socialização” que a casa do pobre não pode conter: o pobre amplia o amor de rua de seus vizinhos para a Cidade Maravilhosa, como síntese de natureza de trabalho público. Tem orgulho de ser co-proprietário da cidade” (Lessa, 2000:17)

### 3.4.2 O Rio de Janeiro hoje: uma visível cidade

O município do Rio de Janeiro está dividido em 19 subprefeituras e 34 regiões Administrativas<sup>8</sup>. A escola onde foi realizada a pesquisa de campo está localizada na 2ª R.A. que engloba as regiões do Aeroporto Santos Dumont, Castelo, Centro, Bairro de Fátima, Lapa e Praça Mauá.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a região do Centro tem 99,96% de área urbanizada. O IDH<sup>9</sup> geral da região é de 0,89% e o IDH/renda está em torno de 0,85%. Em torno de 60,82% da população têm uma intensidade/pobreza em torno de R\$ 75,50 e 4,96% das crianças entre 10 e 14 anos estão no mercado de trabalho<sup>10</sup>.

Em 2007, as estimativas populacionais do IBGE passaram por uma revisão em função da realização da Contagem da População de 5.414 municípios com até 170 mil habitantes. Este último levantamento aponta, em 2007, no município do Rio, 6.093.472 pessoas<sup>11</sup>. A população da região metropolitana do Rio de Janeiro é de 11.581.535 habitantes.

Ainda de acordo com o instituto, Estado, Região Metropolitana e Município do Rio de Janeiro estão diminuindo o ritmo de crescimento para patamares inferiores aos observados na década de 1980, destacando-se a inversão das expectativas para o Município e o Estado do Rio de Janeiro (previsão de pequeno aumento das taxas em 2006 e de queda expressiva em 2007). Mas nem sempre foi assim. No passado, o aumento populacional foi muito maior do que a cidade podia suportar e acarretou problemas de infra estrutura e questões sociais difíceis que, com o aumento da violência urbana, transformaram o Rio em uma cidade antagonista: conhecida internacionalmente pelas suas belezas naturais, suas

<sup>8</sup> Anexo I

<sup>9</sup> IDH – Índice de desenvolvimento Humano – foi criado para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). Seus valores variam de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 são considerados de desenvolvimento humano baixo; com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de desenvolvimento humano médio e com índices maiores que 0,800 são considerados de desenvolvimento humano alto. O IDH também é utilizado para aferir o nível de desenvolvimento humano em municípios, denominando-se IDH-Municipal ou IDH-M e, embora meça os mesmos fenômenos - educação, longevidade e renda, os indicadores levados em conta são mais adequados para avaliar as condições de núcleos sociais menores.

<sup>10</sup> [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br); [www.armazemdedados.rio.rj.gov.br](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br), [www.portalgeo.rio.rj.gov.br-bairros Cariocas](http://www.portalgeo.rio.rj.gov.br-bairros Cariocas) março 2007.

<sup>11</sup> [www.cederj.edu.br](http://www.cederj.edu.br), [www.ine.gov.mz](http://www.ine.gov.mz) e [www.oglobo.com/dados](http://www.oglobo.com/dados) em novembro de 2007.

praias e monumentos, é também conhecida pela criminalidade e violência urbana. Dados da Secretaria de Segurança Pública apontam, na cidade do Rio, 131,3 mortes para cada 100 mil habitantes – o que caracteriza, segundo a própria Secretaria, um verdadeiro genocídio. Dessas mortes, mais da metade são de jovens entre 15 e 24 anos<sup>12</sup>.

#### Segundo Lessa

A cidade maravilhosa, objeto de desejo dos brasileiros foi sendo progressivamente dissolvida e, por muitos, desqualificada. O Rio converteu-se no testemunho dos desequilíbrios e distâncias socioeconômicos nacionais e no paradigma da má qualidade de vida urbana. No século XIX a cidade tinha como estigma a sujeira e a estreiteza das ruas, sobre as quais pairava a ameaça das epidemias. No final do século XX a visibilidade da questão social e a progressão organizacional da criminalidade urbana constituem os neo-estigmas (2000: 14).

A cidade do Rio, desde sua fundação, é uma cidade marcada por contrastes. Como salienta Lessa (2000), a cidade cresceu de forma desordenada, o que acarretou problemas em sua ocupação geográfica. A ocupação de muitos morros da cidade e o desmatamento de grandes áreas transformaram a cidade em um lugar que conjuga sedução e medo. Estes dois sentimentos convivem lado a lado com o carioca e com quem vem de fora para visitar a cidade. A violência é real, está à espreita nos sinais de trânsito, nas ruas escuras, na falta de policiamento, nos “arrastões”, nos roubos a transeuntes à luz do dia. Por outro lado, há uma sedução envolvendo a cidade que faz com que, apesar desta violência, se consiga viver, sair, passear – mesmo à noite – andar pelas ruas e aproveitar o que a cidade tem para oferecer. O medo não pode ser impeditivo da vida, e parece que o morador do Rio – assim como de outros grandes centros urbanos – aprendeu esta lição e a aplica no seu dia a dia.

Quem mora no Rio conhece de perto as diferenças sociais que atravessam a cidade e por ela é atravessada. Sabem da sua existência, mas sabem também que elas podem ficar ao largo quando o palco cultural é a rua, o espaço público. Nessas situações as diferenças sociais se confundem, se mesclam, mas não desaparecem. Em volta da mesa onde estão os músicos as diferenças são

<sup>12</sup>Dados consultados em [www.policiacivil.rj.org.br](http://www.policiacivil.rj.org.br) e [www.palavraplenacomunicacoes.blogspot.com](http://www.palavraplenacomunicacoes.blogspot.com) em novembro de 2007.

resguardadas. As roupas são semelhantes, os penteados também, todos bebem a mesma cerveja comprada nos mesmos camelôs, todos sabem as letras das músicas e sambam e dançam de forma igual. Ninguém pergunta aos outros de que bairro vieram, qual carro dirigem, que ônibus pegam para ir trabalhar. As diferenças sociais, no espaço público da cidade, convivem, nem sempre em perfeita harmonia, mas convivem.

A Lapa é um bom exemplo disso. Segundo Castro (2003) o bairro viveu em ostracismo de quase meio século. Durante este tempo muitos casarões foram derrubados e terrenos permaneceram vazios como que a marcar o abandono a que estava submetida. A partir dos anos 80 o bairro adquiriu novo fôlego com casarões sendo restaurados e reabertos para abrigar casas de shows e restaurantes. O bairro hoje é um grande centro de reunião de pessoas oriundas de diversas camadas sociais. É comum que se tenha, por final de semana, perto de 5.000 pessoas passando por lá entre jovens e adultos de classe média alta, moradores do subúrbio e do próprio bairro. Casas de shows, restaurantes e pizzarias, “botecos” finos, antes restritos à zona sul e que abriram suas filiais ali e estão sempre cheios, todos os dias da semana se somam à tabernas tradicionais estabelecidas há mais de 100 anos, “botecos” sujos, camelôs vendendo toda sorte de produtos, sinucas, depósitos de bebidas que também vendem bebidas baratas, estacionamentos regulares e irregulares, antiquários que também funcionam como bares com música ao vivo, músicas pelas calçadas além dos inúmeros travestis e prostitutas que há anos fazem da Lapa seu “ponto de trabalho”.

Todo este contingente convive de forma harmoniosa, o que não significa dizer que não haja conflitos, assaltos, violência. As pessoas se encontram sem marcar encontros, percorrem as ruas e estabelecimentos ao longo de toda a noite, circulam conjugando o medo e a descontração, em um misterioso acordo com a violência que anda sempre a espreitar.

Ainda que a Lapa seja hoje um emblema dessa situação, isso também acontece em outros lugares do centro da cidade como a Praça Mauá, que sempre reuniu várias casas de shows com “streap tease” em função de estar localizada no porto. A tradição de marinheiros fardados procurando estes lugares fez da Praça Mauá, durante muitos anos, um lugar onde não era “de bom tom” frequentar. A Praça Tiradentes abriga ainda hoje uma antiga e tradicional gafieira que se

mantém viva nos dias de hoje e várias casas de shows, além dos tradicionais teatros João Caetano e Carlos Gomes.

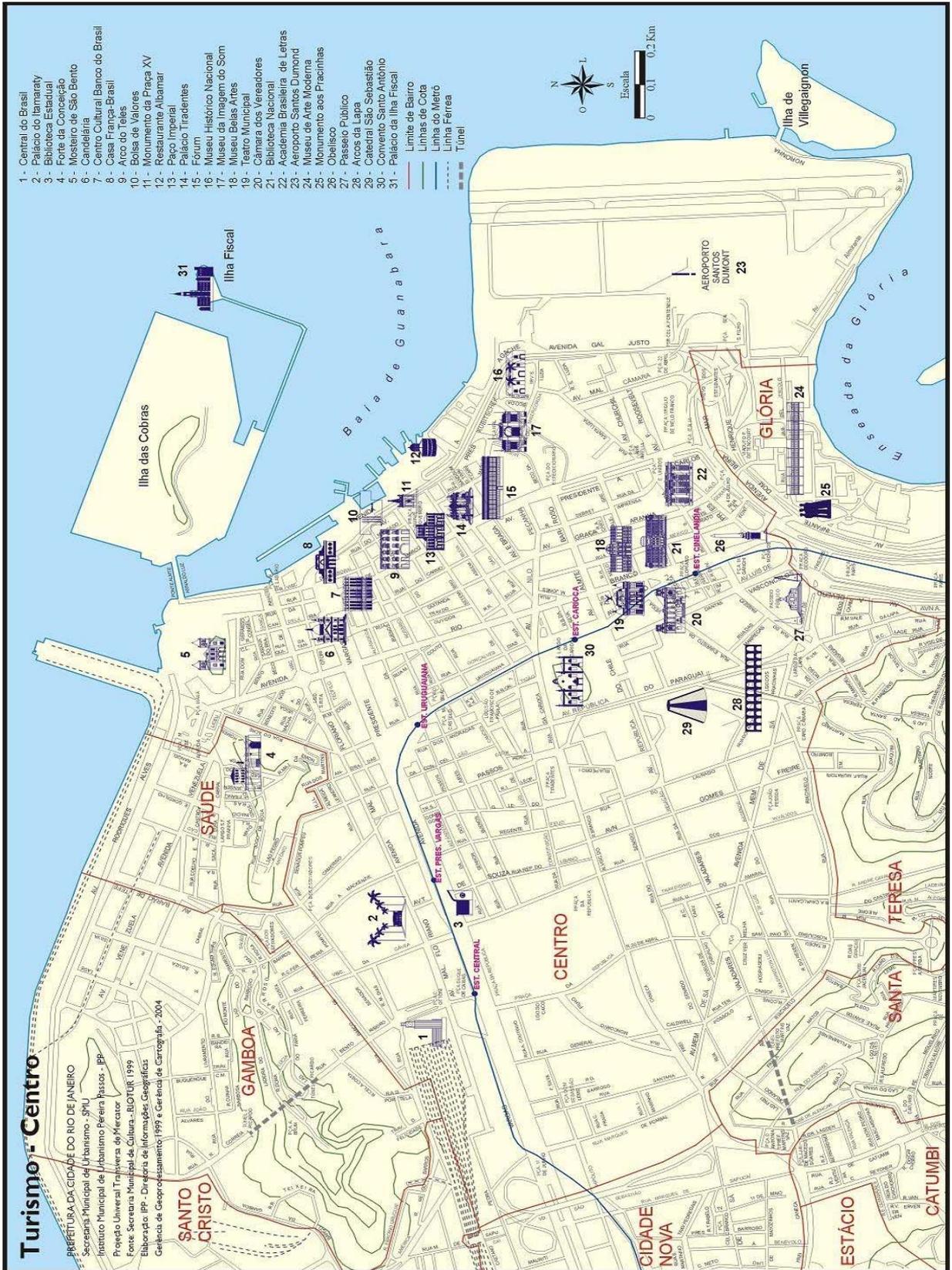
Estes são alguns exemplos de espaços tradicionais do Rio que redescobriram sua vocação para projetos culturais. Depois de anos no ostracismo, o centro do Rio volta a abrigar projetos ligados às artes em geral.

Hoje, o centro da cidade do Rio de Janeiro possui 25 bibliotecas, 25 centros culturais, 7 cinemas, 198 bens tombados, 13 galerias de arte, 37 museus, 33 teatros, 12 escolas e sociedades de música entre outros<sup>13</sup>. Muitos desses monumentos e teatros e bibliotecas estão com problemas de conservação estando, vários deles, fechados ao público.

O que se nota, no entanto, é que o centro da cidade se apresenta como um espaço que abriga inúmeros locais de fomento à cultura. Espaços que são mais *lugar* do que *não-lugar*, em que a socialização e a interação com o outro é possível, em que a dinâmica cotidiana possibilita que as pessoas combinem o horário de almoço com a visita a exposições, a saída do trabalho com o “chopinho” tradicional em lugares diferentes, com boa música e boa companhia.

---

<sup>13</sup> Os dados numéricos sobre os equipamentos culturais foram consultados no Armazém dos Dados do Instituto Pereira Passos acessado através do site da prefeitura – [www.rio.rj.org.br](http://www.rio.rj.org.br) em novembro de 2007.



Mapa nº 1

### 3.4.3 O centro da cidade

Ocupando uma área que se estende do Morro da Conceição até o Morro do Castelo – hoje esplanada do Castelo – o centro do Rio fervilha tanto de dia quanto à noite. Mesmo nos finais de semana, com o trânsito de pedestres e transportes reduzido, costuma ser difícil caminhar por suas ruas.

Bancos, órgãos públicos – como Detran, Petrobras, Embratel, Banco Central entre outros – têm ali instaladas suas sedes e filiais. Inúmeros prédios comerciais escritórios galerias colaboram para fazer do centro do rio o coração financeiro do Rio de Janeiro. De alguns anos para cá observou-se um novo tipo de comércio que descobriu as potencialidades comerciais do centro. Shoppings verticais de moda foram instalados pensando em um novo “filão do comércio” e, hoje, ocupam várias ruas do miolo central do centro da cidade – ruas transversais da Avenida Rio Branco como Sete de Setembro, rua da Assembléia, Rua do Ouvidor.

A Região Centro cobre uma área de 3.285 hectares na qual residem 268.280 habitantes. Sua densidade bruta de 81,7 habitantes por hectare é a sexta maior entre as 12 regiões do Plano Estratégico que compõem o Município do Rio de Janeiro<sup>14</sup>. É formada por 14 bairros: Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Rio Comprido, Santa Teresa, Santo Cristo, São Cristóvão e Saúde.

Apresenta rica variedade morfológica, apresentando basicamente cinco áreas distintas. A primeira abrange os bairros do Caju, Gamboa, Santo Cristo, Saúde e parte do Centro. É formada pelo depósito de sedimentos carregados pelas correntes da Baía de Guanabara e por aterros artificiais, onde se estabeleceu a Zona Portuária. Suas áreas residenciais situam-se predominantemente nos morros que a limitam: Providência, Pinto e Conceição. A segunda inclui os bairros de São Cristóvão, Mangueira e Benfica, sendo predominantemente plana, de baixa drenagem, com morros baixos e é limitada pelo Rio Maracanã e pela Avenida Brasil.

A terceira área, composta pelos bairros do Catumbi, Rio Comprido e Santa Teresa caracteriza-se por alta declividade e alta densidade de drenagem, destacando-se aí os rios Comprido e Papa-Couve, que nascem em Santa Teresa. É de suma importância para preservação do meio ambiente controlar a ocupação de

---

<sup>14</sup> Áreas Territoriais: valores obtidos pelo aperfeiçoamento do cálculo feito no Instituto Pereira Passos.

suas encostas e promover o reflorestamento. Grande parte destes morros é ocupada pelas favelas do Cerro-Corá, Turano, Fallet e Cachoeirinha que comprometem o solo e o reflorestamento.

A quarta área abrange os bairros do Estácio, Cidade Nova e parte do Centro. Era formada originalmente por terras cercadas por lagoas pantanosas e insalubres, que foram drenadas e aterradas para o crescimento da cidade. Um sistema eficiente de drenagem urbana, com a dragagem e manutenção constante do Canal do Mangue é de grande importância para prevenir as enchentes. A favela de São Carlos ocupa a maior área de encosta desta região, localizada em frente ao prédio onde funciona a Prefeitura, o prédio central das agências dos Correios, a estação Estácio do metrô, o Hospital da Polícia Militar e o Sambódromo.

A quinta área – Ilha de Paquetá – é formada por praias e morros. Estes últimos foram formados por antigas ilhas que serviram de obstáculo aos sedimentos carreados para a Baía pelos rios que nela deságuam, principalmente os do Município de Magé. Esses sedimentos formaram as praias e a pequena faixa de solo entre as elevações.

A atividade econômica da Região é composta por cerca de 21.800 estabelecimentos, 87,8% dos quais são do segmento de comércio e serviços, empregando aproximadamente 327 mil pessoas. O volume de negócios gera R\$ 1,8 bilhão de ICMS (US\$ 1,6 bilhão), a maior arrecadação de todo o Município<sup>15</sup>.

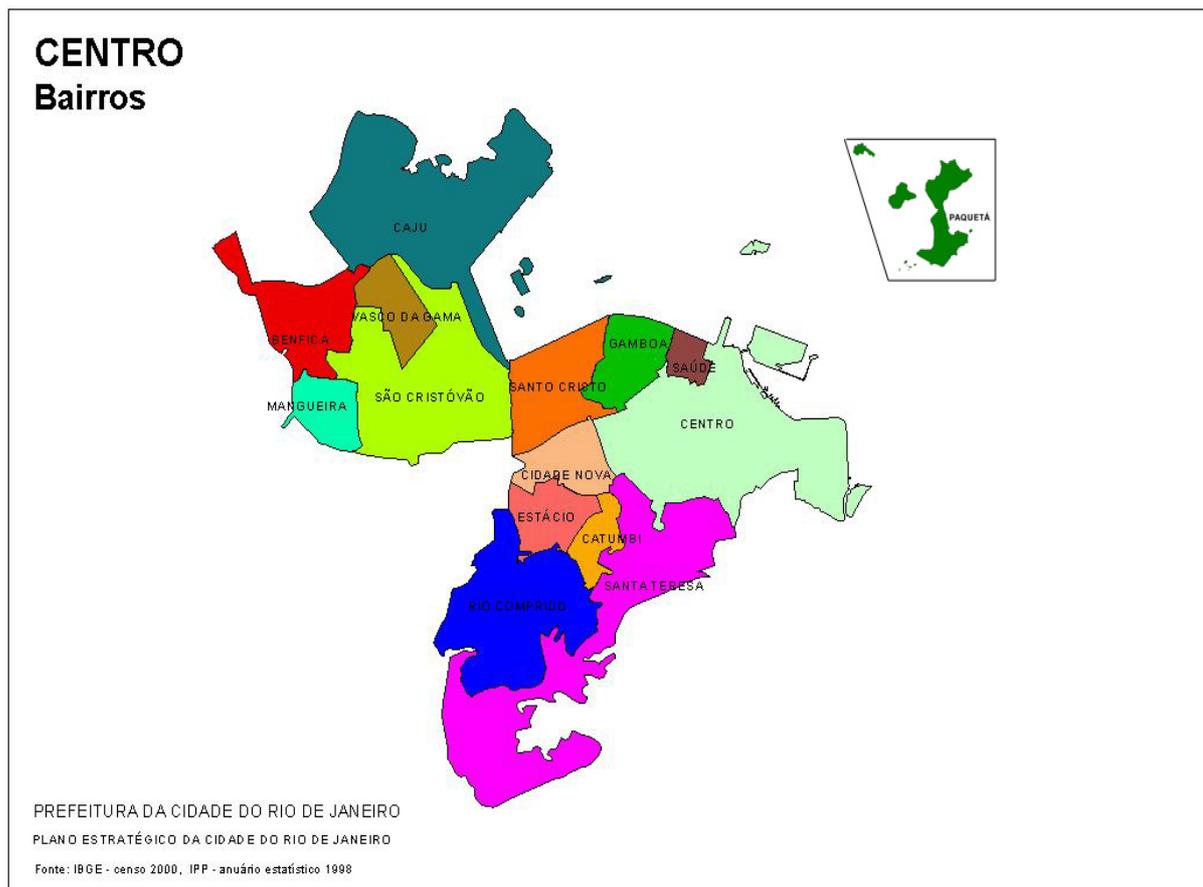
A Região está classificada como de médio-alto desenvolvimento humano segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH=0,829), e ocupa a 7ª posição quando consideradas todas as 12 regiões do Plano Estratégico. Entre as dimensões que compõem o IDH é a 6ª colocada em longevidade (IDH-L=0,782), 9ª em educação (IDH-E=0,918) e 7ª em renda (IDH-R=0,786).

Os dados demográficos indicam que a população da Região decresceu à taxa de 13%, no período 1991/2000, o equivalente à perda de 35.415 moradores, a maior entre todas as regiões da cidade. Em alguns bairros essa perda foi muito elevada, como Mangueira (29%), Santo Cristo (28%) e Centro (25%). A Cidade Nova foi o bairro que mais perdeu população em termos relativos (48%), considerando-se tanto a Região como o Município.

---

<sup>15</sup> Valor médio do dólar (1998) utilizado para a conversão: US\$ 1.1606

Estudos do Plano Estratégico indicaram que o fluxo migratório, com uma taxa estimada de 10% no período 1996/2000, foi o principal responsável pela perda de população da Região. Os bairros que mais sofreram perda pelo fluxo migratório foram Rio Comprido (21%), Saúde (20%), Santo Cristo (19%), Mangueira (13%) e Cidade Nova (11%). A Ilha de Paquetá recebeu um fluxo migratório positivo de cerca de 19% no mesmo período<sup>16</sup>.

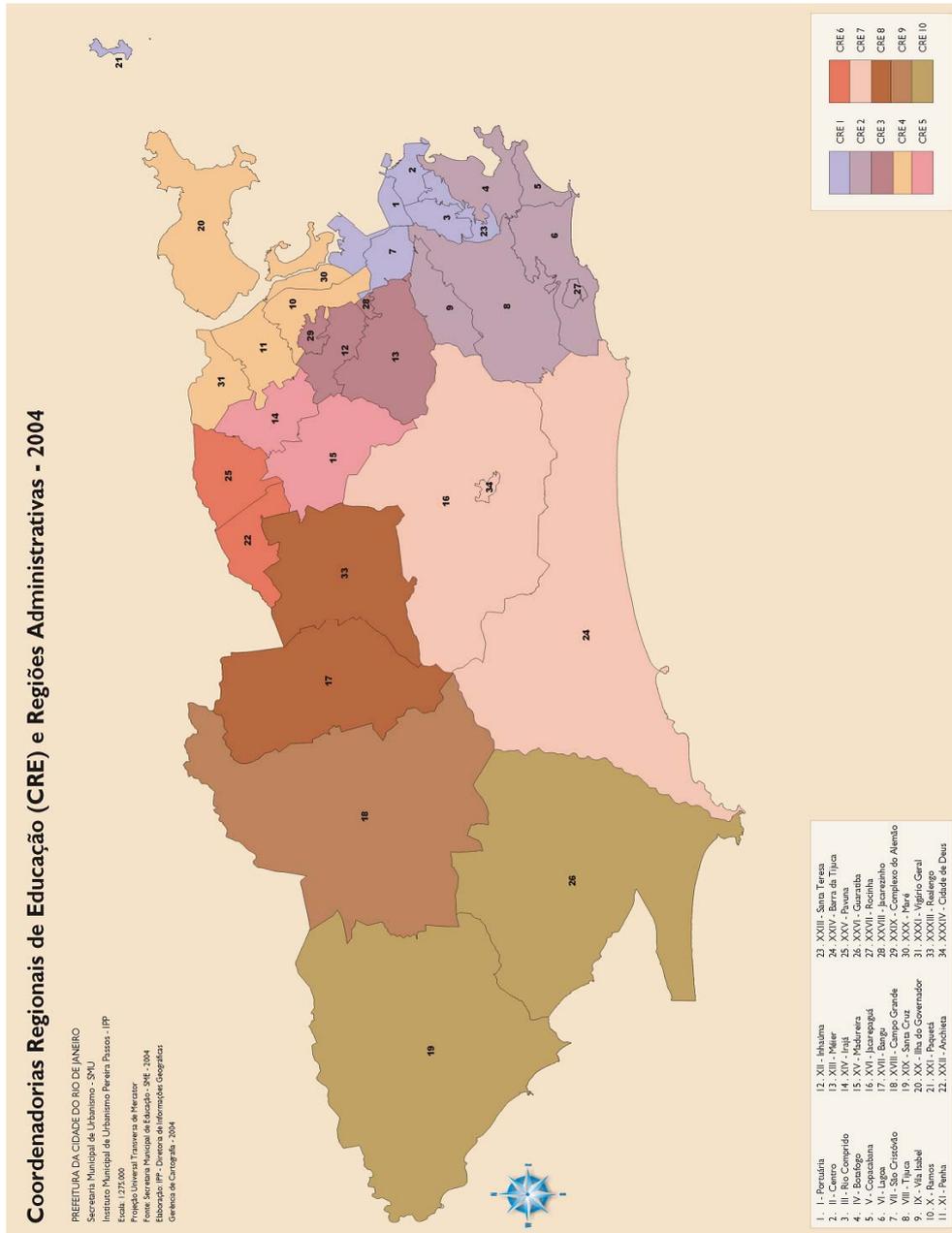


Mapa nº 2

A Secretaria Municipal de Educação – SME – possui 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Cada CRE é responsável pela gestão educacional de uma área da cidade que abrange bairros e suas respectivas Regiões Administrativas. Têm responsabilidade e capacidade para fazer frente à gestão regional do sistema educacional, gerenciando autonomamente as escolas sob sua responsabilidade de acordo com a política educacional da SME.

<sup>16</sup> Fontes : Anuário Estatístico do Rio de Janeiro 1993/1995 – Instituto Pereira Passos. Armazém de Dados – IPP/2003. Consulta pela página [www.rio.rj.gov.br/planoestrategico/interna](http://www.rio.rj.gov.br/planoestrategico/interna).

Mapa nº 3



A 1ª CRE que engloba entre outros bairros o centro da cidade possui 54 escolas de pré-escola e ensino fundamental. O centro da cidade abriga 10 escolas.

Para 2008 foram oferecidas 61.000 vagas nas pré escolas do município do Rio. Segundo dados do Censo Escolar de 2006, as pré-escolas municipais responde por 70,1% do atendimento. Esse índice se manteve desde os anos de 2005 e 2006. A queda verificada (-3,5%) corresponde a 202.517 crianças e parece estar associada à implantação do ensino fundamental de nove anos, que vem crescendo desde 2004. O aumento do número de matrículas na série inicial — ano um do ensino fundamental de nove anos — entre 2005 e 2006 foi de 47,3%, o que

corresponde a 429.659 matrículas. É importante ressaltar que nessa série houve aumento de 200.252 crianças com até seis anos de idade. Na pré-escola, registrou-se decréscimo de 177.153 crianças de seis anos.

**Tabela 1684** - Pré-escola e ensino fundamental - matrículas e nº de escolas na rede municipal de ensino, por APs, CREs, RAs e Bairros – 2006

Área de Planejamento	Coordenação Regional de Educação	Região Administrativa	Bairro	Matrículas	Nº Escolas
<i>Área de Planejamento 1</i>				32 522	54
1ª CRE				32 522	54
I Portuária				6 882	10
Gamboa				230	1
Santo Cristo				1 675	3
Saúde				1 706	1
Caju				3 271	5
II Centro				5 544	10
Centro				5 544	10
III Rio Comprido				7 497	13
Cidade Nova				1 869	5
Catumbi				1 684	2
Rio Comprido				3 462	4
Estácio				482	2
VII São Cristóvão				10 461	16
São Cristóvão				7 999	12
Mangueira				175	1
Benfica				2 287	3
XXI Paqueta				533	2
Paqueta				533	2
XXIII Santa Teresa				1 605	3
Santa Teresa				1 605	3

Um pouco do município do Rio de Janeiro e do centro da cidade do Rio estão contidos nas análises que apresentei. É neste contexto político, histórico e geográfico que está localizada a escola, foco da pesquisa de campo que apresento a seguir, no Capítulo II.

Sem a pretensão de traduzir em números absolutos o centro da cidade que abriga a escola pesquisada, procurei sintetizar tanto a diversidade histórica e política quanto a geográfica e educacional. Análises importantes para que se possa apreender meus próximos passos dentro de uma escola circundada por um fino aramado que a separa daquilo que pulsa do lado de fora.

Esta escola, os adultos que nela trabalham e as crianças que nela permanecem por 4 horas diárias estarão vendo o que o aramado, teoricamente, não impede de enxergar?

## 4

### Árvores, Cutias e Crianças: o que está dentro e o que está fora do aramado

Joaquim: ei, moça, paga uma coca pra mim?<sup>17</sup>

Eliane: tudo bem, pode pegar. Onde está sua mãe?

Joaquim: trabalhando.

Eliane: Por que você não está com ela?

Joaquim: Eu vim pra escola, mas daí a professora faltou. Então eu vou esperar ela por aqui mesmo.

Eliane: você vai ficar o dia inteiro na cidade? Por que não fica na escola?

Joaquim: na escola é chato. Por aqui eu me divirto. Vou a muitos lugares. Sabe aquele prédio do Banco do Brasil, lá na Primeiro de Março? Então, lá tem um segurança que arruma lanche.

Eliane: onde é a sua escola?

Joaquim: fica lá perto da Praça Mauá.

Eliane: você não tem medo de ficar na rua, sozinho?

Joaquim: tem vez que tenho. Se o bicho pega eu me escondo dentro de uma igreja.

Aqui é muito sinistro, acontece cada coisa! Mas se a gente sabe onde ir, tem coisa muito legal pra fazer. Tem cada prédio, cada castelo, você conhece os castelos que têm aqui na cidade?

Eliane: acho que não. Onde eles ficam?

Joaquim: só na Cinelândia tem três. É só chegar lá e olhar: são altos, grandes pra caramba, tem muita torre alta, e escadaria. Tem também muita janela e não é qualquer um que pode entrar. Eu e você... babau... não pode entrar! É só passar na porta e olhe lá!  
(Joaquim, 12 anos, Rua Uruguaiana – junho de 2003)

#### 4.1

##### Os castelos da cidade

Joaquim me fala dos “castelos da cidade”. Lugares que ele considera bonitos, com torres, janelas e escadarias, mas que pessoas como nós – eu e ele – não podem entrar. Podemos olhar, admirar, “**passar na porta e olhe lá!**”.

Os castelos da cidade, ou os prédios suntuosos e antigos que estão localizados em vários pontos do centro da cidade do Rio de Janeiro, representam para muitas pessoas, assim como para Joaquim, lugares proibidos, onde não se pode entrar, onde o acesso é vedado. É necessário requisitos que, na opinião de Joaquim, nós dois não temos.

Há alguns anos atrás, conversando com professoras da Baixada Fluminense sobre o Salão do Livro para Crianças e Jovens que acontecia no

---

<sup>17</sup> Encontrei Joaquim em 2003, em uma de minhas idas ao centro da cidade. Já estava decidida a me candidatar ao doutorado e já pensava em trabalhar com crianças e o centro da cidade, sem ainda saber exatamente como unir as duas coisas. Essa conversa aconteceu próximo à estação do Metrô Uruguaiana, enquanto eu tomava um refrigerante e o observava andando por ali. Ele se aproximou de mim espontaneamente, pedindo uma coca cola e puxando conversa.

Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), ouvi delas que o MAM não era lugar para gente como elas; que o MAM era feito “*pra gente de outro tipo*”; que a cidade era longe, não tinha condução direta para se chegar lá, era um prédio imponente e que, portanto, “*ele era feito para outro tipo de pessoa, gente de mais perto, não da Baixada*”.<sup>18</sup>

O que as professoras estavam me dizendo naquele dia? Que conceito de cidade, de prédios públicos, de patrimônio público haviam incorporado em suas mentes? E por quê? Como dizer que os museus existem para serem visitados, freqüentados mesmo por quem mora na Baixada Fluminense? Que lugares são esses guardados no imaginário das professoras?

De lugares assim é, também, feita uma cidade. Na realidade, de não-lugares (Augé, 1994; Bauman, 1998) assim é, também, feita uma cidade. Em espaços de passagem, de negação, de anonimato. Espaços que não olham para o indivíduo, que não querem dele saber nome, identidade, destino, procedência. Que existem à sua revelia. Que não precisam da existência do indivíduo, nem de sua presença e permanência para existirem. Mas nem só de lugares assim é feita uma cidade. Há também lugares de encontros, trocas, socializações, solidariedade. Há lugares de passagem, apenas, e lugares de permanência. Lugares que vamos e voltamos e lugares que nunca estivemos. A cidade, na verdade, ocupa muitos lugares. São construídas pelo desejo e pelo sonho, e podem também ser construídas pelo medo. É Calvino (1993) que diz,

“É uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas pelos desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra” (Calvino, 1993, p: 44)

Apreender a cidade desta forma é encontrar o fio condutor de seu discurso, de seu código interno, particular. Descrever esse fio é a tentativa – muitas vezes

<sup>18</sup> A discussão se encontra em: FAZOLO, Eliane. A dimensão formadora da leitura e da narrativa em Italo Calvino: uma estrada de muitas paradas. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Educação. 2002, mimeo.

infrutífera – de ler a cidade, que se assemelha a um quebra cabeça confuso, como um sonho.

O centro da cidade do Rio de Janeiro é um lugar de sonhos e de medo. Construído para ocupar lugar de destaque é rico tanto em história como em prédios, patrimônios públicos que abrigam bibliotecas, centros culturais, museus; sem falar nas diversas igrejas, teatros, monumentos, praças e parques que são hoje marcas da cidade como os Arcos da Lapa, Arco do Teles, Central do Brasil, Palácio do Itamaraty, Passeio Público, Campo de Santana.

Freqüentadora desses espaços e suas adjacências como a Lapa, Cinelândia, Praça Mauá, Santa Teresa, entre outros lugares; assistindo a shows ao ar livre e/ou em casas de espetáculos; participando de rodas de samba e de chorinho; saindo nos blocos de carnaval que desfilam no centro da cidade, noto a presença de crianças que circulam por esses espaços e em conversas entabuladas com elas descubro que algumas estudam por perto, outras não estão na escola, outras ainda moram longe e estão ali apenas acompanhando os pais “comerciantes de ocasião”. Nestas conversas descubro também que a maioria delas não conhece os ritmos musicais tocados, não sabe os nomes dos lugares onde estão, nunca foi ao cinema, nem as escolas que freqüentam promovem atividades culturais sejam elas quais forem.

A partir dessas observações e considerações pergunto: a experiência com as manifestações e expressões culturais contribui na formação das crianças que estudam no centro? Elas visitam, conhecem esses espaços? Quem faz a intermediação dessas crianças com os acervos das instituições? Elas são, de alguma maneira, influenciadas pelas elas diversas formas de manifestações culturais que perpassam sua vida familiar e escolar? A produção cultural dessas crianças se mescla com esse conjunto no sentido de somar a aprendizagem com a experiência cultural que a cidade oferece?

Numa perspectiva que propõe Dubet (1994, p: 117), sobre a noção de experiência, os alunos não se formam mais apenas a partir da aprendizagem escolar, dos papéis propostos pela escola, mas nas suas experiências outras, escolares ou não. Indaga o autor: “*O que a criança cria na interseção das suas instâncias de socialização: família, escola e Estado*”?

Castro (2001) afirma que a cidade, se tomada como campo de pesquisa e experimentação de novas subjetividades para crianças e jovens, permite investigar

como esses atores – no meu caso as crianças – aprendem e convivem a partir de outros modelos de inserção social diferentes dos da família e escola. Se a criança não se forma mais apenas dentro da instituição escolar, as experiências vivenciadas fora da escola devem ser percebidas, investigadas, entendidas, também, como formação. De que forma as experiências na cidade possibilitam a construção da cidadania? Ou o resgate a ela? Castro indaga: “*de que modo crianças e jovens afetam e modificam, de outras maneiras, a cidade onde nós, adultos, moramos? Como crianças e jovens, enquanto uma categoria social, fazem sentir sua presença na cidade?*” (2001, p:39).

Para delimitar meu objeto encontro dentro do Campo de Santana a primeira Escola Municipal de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro que ainda hoje funciona regularmente atendendo crianças de 4 a 6 anos. Estava meu campo de pesquisa delimitado.

Dessa forma, uma vez dentro da escola pretendo perceber como, em seu cotidiano, essa instituição lida com as manifestações e expressões culturais que permeiam seu entorno, ou seja: a escola está no centro da cidade, mas o centro da cidade está na escola?

Trabalhando nessa perspectiva construo meu objeto de pesquisa ancorada no desejo de entender as relações aí estabelecidas: o fora e o dentro da escola.

#### **4.1.1**

##### **O fora e o dentro da escola: a teoria que sustenta o campo**

Tomar a escola como objeto de estudo representa abordar as questões relativas ao tema da pesquisa a partir do que foi visto dentro da escola sem deixar de levar em conta sua localidade, pois mesmo que muitas vezes a sua origem esteja na globalidade, os reflexos, os resultados mais significativas são sentidos no plano local. Desta forma, conhecer a cultura própria da escola, sem deixar de tentar estabelecer interfaces com todo o contexto que a cerca foi fundamental para o desenvolvimento da tese, uma vez que entendo a escola como uma instituição que é, simultaneamente, local e global: tem que estar articulada com a comunidade local e tem que ser global, ou seja, relacionar-se com o mundo, o que significa que a formação das crianças deve proporcionar-lhes uma visão de cidadãos do mundo.

A função da cultura escolar, para Frago (2000)<sup>19</sup>, não é de promover uma incorporação de valores que não os objetivos escolares, ou mesmo de servir de ferramenta para a inculcação de valores, pelo menos não são apenas essas as resultantes promovidas pela cultura escolar. Frago concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos, que resistem ao tempo, que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Segundo o autor,

“Esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (Frago, 2000, p. 100).

As pessoas e suas práticas são fundamentais para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que toca à formação dos sujeitos, assim como os discursos e as formas de comunicação, linguagens, presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto fundamental de sua cultura. A cultura da escola mostra que a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Enfim, a escola é uma instituição complexa que vai além das atividades de ensino e aprendizagem ou das chamadas atividades pedagógicas. A escola, como instituição social, não é um somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica ali desenvolvida. Ela constitui uma entidade sócio-cultural formada por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação num processo que faz dela, ao mesmo tempo, produto e instrumento cultural. Isto é, a escola possui muito mais do que a sua regimentação legal ou as determinações burocráticas que lhe são impostas. Ela

---

<sup>19</sup> FRAGO, Viñao. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Ano V, No. 7, 2000, p: 93 a 110.

constrói e reconstrói, inclusive, as formas pelas quais essas determinações alcançam efeito no cotidiano, e tudo isto é expresso na sua cultura.

No entanto, para além da cultura da escola, o que se busca aqui são as formas de interrelações que porventura se estabeleçam entre esta cultura escolar e a cultura de fora da escola, a que está no seu entorno, nas proximidades de onde esta escola específica se localiza.

Pensar o dentro e o fora da escola, aqui, representa pensar nas instâncias de fomento à cultura existentes nas imediações da escola, suas representações sociais, as relações com a cultura escolar – a de dentro – as formas como as crianças se apropriam – ou não – delas.

Segundo dados do Relatório da pesquisa *Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*<sup>20</sup> a cidade do Rio se configura como o maior centro cultural do Estado ainda que administrados de forma questionável. Segundo matéria do jornal O Globo de 14 de fevereiro de 2008, a Prefeitura vem aplicando os valores mínimos de seu orçamento em ações de incentivo à cultura. Em 2006, o Tribunal de Contas do Município aprovou as contas da prefeitura com a ressalva de que só haviam sido investidos em cultura 0,33% da arrecadação do INSS quando o mínimo previsto era de 0,4% - o que significa um déficit de R\$ 1 milhão. Em 2007, segundo estudos do gabinete de um vereador carioca, foram gastos R\$ 7,1 milhões, quando deveriam ter sido investidos R\$ 8,3 milhões. Foi detectado que os nove teatros da rede do município enfrentam graves problemas como infiltrações, paredes e tetos caídos, cadeiras quebradas, rede de esgoto aparente, fachadas interditadas. Este descaso se contrapõe à imagem do Rio de Janeiro como cidade da cultura conforme aponta o relatório em questão e acendem questões como administração pública e cultura: como convivem? Vários municípios do Estado se encontram em situação ainda mais precária no que diz respeito ao fomento de manifestações populares, seja em relação a prédios públicos ou ao desenvolvimento de atividades culturais e sociais (Kramer at alii, 2001 p: 68-69). Segundo o relatório, “*o acesso aos bens culturais é um direito que não pode ser negado ou negligenciado*” (p:68).

Para Graue e Walsh (2003), as descobertas e a construção de significados

---

<sup>20</sup> Relatório de pesquisa: formação dos profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Ravil: 2001.

dos trabalhos de campo estão social e culturalmente contextualizadas, situadas historicamente e é preciso sempre pensar *a natureza contextualizada do processo de investigação - sujeitos, investigadores, investigados e o esforço desenvolvido para tal* (p: 13).

Ainda segundo os autores,

"Para estudarmos as crianças em seus contextos as observamos de perto e sistematicamente nos seus contextos locais - o recreio, a escola, o quintal ou a ocupação de tempos livres. Prestamos atenção às particularidades concretas das suas vidas nesses contextos e registramos essas particularidades ao mais ínfimo pormenor" (idem, p: 21).

Os contextos em que vivem as crianças mudaram significativamente nos últimos anos à medida que os fatores sociais e culturais modificaram as formas de viver e se relacionar com o mundo. As crianças de hoje têm à sua disposição muitas e variadas informações, conhecimentos, acesso a jogos de informática, além da indústria cultural que, muitas vezes, funciona a seu serviço. Dessa forma, elas não podem permanecer incólumes aos contextos em que vivem e se movem. Segundo Cole (apud Graue e Walsh, 2003 p: 25) *"tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas acções"*.

Hoje se faz pesquisa em um paradigma diferenciado do que se fazia há anos atrás: mais do que reunir amostragens de sujeitos representativos de uma determinada classe, grupo, ou população, nas pesquisas o interesse e enfoque estão centrados nos atores sociais como um todo e em cada um deles em particular, ou seja, olhar para a criança que possui história e a constrói, que é preñe de experiências significativas, que tem o que dizer desde que se faça ouvir sua voz.

Na análise de James, Jenks e Prout (1998) sobre as correntes sociológicas do estudo da infância, duas grandes vertentes teórico-metodológicas se apresentam: a primeira diz respeito ao estudo da infância como categoria social e busca compreender como esta categoria é constituída na sociedade; a segunda centra o estudo das crianças como agentes sociais, como sujeitos ativos, participantes do seu processo de socialização. Centro meu foco mais na segunda perspectiva, uma vez que procuro percebê-las no que diz respeito à sua

participação e construção social nos pólos culturais dos centros urbanos da cidade. Nesse sentido, de acordo com Borba (2005), adoto como linha teórica algumas proposições da Sociologia da Infância *especialmente as que apontam para a necessidade de se estudar as culturas e as relações sociais das crianças, compreendendo-as como atores sociais participantes do processo de produção e reprodução da sociedade em que vivem* (p: 68).

Tendo em vista a natureza das questões que pretendo investigar, uma pesquisa com uma perspectiva e inspiração etnográficas se apresenta como uma opção metodológica interessante. Toda pesquisa está permeada de valores – tanto do pesquisador quanto do pesquisado –, e a abordagem qualitativa não se pauta numa suposta neutralidade investigativa, pelo contrário, ela privilegia a tentativa de se penetrar nos significados dos fatos e dos discursos, possibilitando uma análise interpretativa dos dados obtidos, uma análise que terá grande parte das vezes uma conotação pessoal, determinada pelo sujeito da investigação, sem, no entanto, afastar-se do necessário rigor científico.

Esse tipo de pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados e tem no pesquisador seu principal instrumento. O pesquisador trava um contato direto com o objeto pesquisado e com a situação que está sendo investigada, misturando-se a esse fato sem qualquer manipulação intencional.

Da mesma forma, a etnografia, método de pesquisa utilizado pela antropologia, se pauta, principalmente, “*pela descrição de um sistema se significados culturais de um determinado grupo*” (Spradley, 1979 apud Ludke & André, 1986, p: 14). Além disso, usar a etnografia em uma pesquisa da área da educação traz a preocupação de se tentar ampliar o horizonte pesquisado, pensando a experiência vivida na escola dentro de um contexto cultural mais amplo. Ainda segundo os autores, pesquisas sobre escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas relacionar o que é aprendido dentro e fora dela. Vale dizer também que alguns critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas escolas se encontram em consonância com meus objetivos e intenções em relação ao trabalho de campo, como por exemplo, a realização do trabalho de campo pelo próprio pesquisador, uma longa e intensa imersão do pesquisador no contexto a ser pesquisado para se entender as regras, costumes, etc e, também, a possibilidade de utilização de observação e entrevistas ao longo da pesquisa. Dessa forma, o capítulo que agora inicio apresentando meu percurso até

a chegada à escola apresenta inspiração etnográfica, uma vez que mescla minhas observações, as conversas entabuladas com as crianças no intuito de ouvi-las sobre o tema a que me proponho investigar; conversas com a professora; descrições sobre fatos e situações vistas e vividas por mim junto às crianças, e, também e principalmente, autores que embasam minhas considerações a respeito do que vejo, falo, escrevo na busca desses significados culturais do grupo a que me propus investigar.

Diversos pesquisadores da área da infância (Corsaro, 2005; Quinteiro, 2002; Ferreira, 2004; Borba, 2005; Cohn, 2005; Graue & Walsh, 2003; Christensen & James, 2005, entre outros) têm utilizado a etnografia em suas pesquisas por entenderem que ela possibilita enxergar as crianças em seus próprios termos uma vez que *permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem* (Cohn, 2005:9).

Segundo Geertz (1989), a etnografia pode ser traduzida como um “*descrição densa*” (p:5) e sua prática não é apenas uma questão de métodos. Praticar etnografia para esse autor significa *estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e, assim por diante* (p:4). Para ele, o que o etnógrafo enfrenta é uma multiplicidade de estruturas complexas, amarradas umas às outras que ele tem que apreender e apresentar. Então, *entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever em seu diário* (p:5) fazem parte do seu trabalho.

“Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (Geertz, 1989, p: 5).

Segundo Graue & Walsh (2003), para se estudar e pesquisar crianças é preciso estar, junto com elas, nos seus contextos diários: a escola, o recreio, o quintal onde brincam, a ocupação dos tempos livres, as conversas particulares entre elas, as “particularidades concretas” das suas vidas, registrando, minuciosamente, todas essas questões ao mais ínfimo pormenor. Assim, meu

contato com as crianças procurou ser intenso e o que vivi e experimentei com elas foi, efetivamente, registrado em meu caderno de campo, foco, muitas vezes, de curiosidade, perguntas e diálogos demonstrados mais adiante.

#### 4.1.2 Uma casa muito engraçada

*“Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada, ninguém podia entrar nela não, porque na casa não tinha chão, ninguém podia dormir na rede, porque na casa não tinha parede, ninguém podia fazer pipi, porque penico não tinha ali. Mas era feita com muito esmero, na rua dos bobos, número zero”<sup>21</sup>*

Esta foi a primeira coisa que me veio à cabeça quando saí para conhecer a escola pela primeira vez. Não havia sido nesse primeiro dia de observação, mas sim há uma semana atrás, quando fui me apresentar e perguntar se podia efetivamente realizar ali a pesquisa. Era bem cedo, pairava em toda a escola um silêncio que permitia se ouvir ao longe o burburinho das crianças em suas salas. Fazia sol e um gato dormia na entrada do refeitório. A coordenadora saiu comigo pela escola, atravessamos várias portas que se comunicavam com salas, salões, refeitório, corredores, pátios, banheiros, salas de aula. Uma construção diferente, que me fez cantar a canção de Vinícius mentalmente.

A coordenadora explicou que mesmo depois da reforma feita no prédio a planta original foi mantida, não descaracterizando a construção. Entra-se na escola por um hall redondo de onde saem dois corredores largos em forma de V. No da direita estão localizadas sala da diretoria, sala e banheiro dos professores, sala de leitura e refeitório; no fim do corredor há uma sala que normalmente é usada para trabalhos de artes. À esquerda desse corredor, encostadas à parede, várias cadeiras pequenas, de ferro, bem antigas, pintadas de cores diferentes, enfileiradas até a porta em arco que dá para o pátio dão um ar de leveza e simpatia ao ambiente. Esta porta fica em frente ao refeitório que é uma sala ampla, com mesas coletivas para quatro crianças, um bebedouro, um freezer horizontal colocado ao lado do balcão que divide o espaço da cozinha. Em cima desse freezer são colocados os pratos com a sobremesa – cada dia uma fruta diferente. As crianças que acabam de comer raspam na lata de lixo o que sobrou no prato e os entregam para a

<sup>21</sup> MORAES, Vinícius de (1980). Uma casa muito engraçada, In: A arca de Noé, Ariola Music.

servente que fica atrás do balcão e pegam a sobremesa. Noto que sempre muita comida é jogada fora, sem algum comentário das professoras ou serventes. Fica a impressão de que este é um hábito normal, que não merece maior importância. O balcão onde fica a servente é alto para o tamanho das crianças. Elas precisam se esticar para alcançar o prato que lhes é entregue com uma quantidade de comida muito acima do que elas conseguem comer. Faço esse comentário com Natalia. Ela concorda comigo, mas diz que é assim mesmo que acontece, que as crianças não estão acostumadas a comer bem e que a escola tem que incentivar a boa alimentação. Nesse dia o cardápio era arroz, feijão e um ovo cozido inteiro, comidos com colher.

Em uma das paredes, no alto, há um quadro da Santa Ceia caracterizando a opção escolar por uma determinada religião, e em outra parede um mural com os animais do filme Madagascar<sup>22</sup>.

O corredor da esquerda tem quatro salas de aula à esquerda, dois banheiros infantis – meninas e meninos – à direita, um salão redondo, também à direita, com tv e piano e alguns bancos onde cabem muitas pessoas. Esse salão tem uma grande porta em arco que se abre para o pátio. Nesse corredor encontram-se também três portas em arco que igualmente dão para o pátio. Ali a escola fecha-se em um círculo, pois é o mesmo pátio que encontramos ao sairmos por qualquer das portas mencionadas.

O pátio é enorme e tem dois espaços destinados às brincadeiras e recreio das crianças. Um à esquerda, menos usado no tempo em que estive lá por conta da quantidade de gatos que se apossaram do espaço e da sujeira que deixavam no chão e em cima dos brinquedos. Algumas vezes vi garis da prefeitura varrendo e limpando o local, mas em nenhuma vez ao longo dos meses que fiquei lá vi turmas usando aquele parque. O segundo espaço de recreio fica à direita e é o parque usado pelas turmas, embora seja um pouco menor que o primeiro e com menos brinquedos. Todo esse pátio e espaços de recreio com brinquedos dão para dentro do Campo. O que separa a escola dele é um aramado alto e um portão de ferro sempre fechado. As crianças não usam o espaço do Campo para nada. Por quê?

---

<sup>22</sup> Madagascar – filme de animação lançado em 2005, nos EUA, pelo Estúdio DreamWorks SKG. Direção de Eric Darnell e Tom McGrath.

## 4.2

### A escola pesquisada e um pouco de sua história

A Escola Campos Sales foi fundada em nove de novembro de 1909 e foi o primeiro Jardim de Infância da municipalidade. Sua inauguração se deu às duas horas da tarde com a presença do Presidente da República Dr. Nilo Peçanha e diversas autoridades municipais e estaduais. Denominado, na época, Jardim da Infância Campos Sales, foi construído dentro do parque da praça da República, o Campo de Santana, em um ângulo do parque que defronta com a rua Visconde do Rio Branco.

Segundo o jornal da época<sup>23</sup> O País, o prédio *era amplo, claro e disposto em três pavilhões retangulares* que se encontravam por um dos extremos, chegando-se, por aí, ao lado externo da construção. Ainda segundo o mesmo jornal, *a construção é leve, de armaduras de ferro e paredes de madeira em forma de venezianas movediças*. De determinada altura para cima os pavilhões são envidraçados. Ainda hoje se encontra parte da construção que mantém essas características, mas uma reforma alterou a planta original sem tirar-lhe as características principais. Seu estilo arquitetônico apresenta traços de diversas proveniências. Elementos de arquitetura tradicional convivem com a modernidade dos programas escolares.

Informa a matéria no jornal que tanto a parte metálica quanto a de madeira vieram da Alemanha, tendo sido montadas no Rio de Janeiro pelo Departamento de Obras da Prefeitura. Foi remodelada e reinaugurada em 10 de novembro de 1944, na gestão do Prefeito Henrique de Toledo Dodsworth (1937/1945). Nesta época não havia nenhuma separação entre a escola e o Campo de Santana. O aramado chegou depois. Seu nome é uma homenagem ao Presidente da República Manuel Ferraz de Campos Salles, que governou o país no quadriênio de 1898 a 1902.

Pela leitura da matéria sobre a inauguração do Jardim da Infância percebe-se que a visão de infância que se tinha na época ainda não trabalhava com um conceito de infância que se pensasse a educação infantil de forma a que, mais do que alunos tivéssemos crianças. Crianças que aprenderiam, sim, no contato diário, na relação social e pedagógica, na troca, mas que não precisariam se fingir de

---

<sup>23</sup> Anexo 2

estudantes.

Diz o jornal: *Carteiras minúsculas, liliputianas, organizadas em duas filas para que os alunos possam sentar e fingirem-se de estudantes até se acostumarem a sê-lo mais tarde de verdade os pequeninos de três a sete anos que o Jardim vai acolher (o texto encontra-se no Anexo 2).*

Hoje, em um movimento contrário não se espera hoje que as crianças de quatro a seis anos finjam-se de estudantes, mas que saiam da invisibilidade e sejam crianças mais que alunos (Sarmiento, 2007), principalmente dentro das instituições de Educação Infantil que, não raras vezes, ainda as tratam apenas como alunos repletos de deveres para darem conta – sem contar os deveres de casa.

Em 1999, a escola era chamada de Escola Municipal 01.02.003 Jardim de Infância Campos Sales e sua designação atual na E/CRE é (01.02.003) Escola Municipal Campos Sales. Atende hoje duzentos e cinqüenta e oito alunos funcionando em horário parcial com dois turnos tendo cinco turmas em cada turno. A turma que acompanhei era composta por vinte e duas crianças de quatro e cinco anos, turno da manhã – com entrada às 7:00h e saída às 11:30h.

Possui cinco salas de aulas, um refeitório, duas salas para direção e coordenação, sala de professores e de leitura; dois banheiros infantis e um banheiro para professores e funcionários. São servidos café da manhã, almoço e jantar para todas as crianças, o que não impede que muitas vezes elas tragam de casa algum outro alimento.

O município do Rio de Janeiro está dividido em 19 subprefeituras e 34 regiões Administrativas. A escola está localizada na R. A II (segunda Região Administrativa) que engloba as regiões do Aeroporto Santos Dumont, Castelo, Centro, Bairro de Fátima, Lapa e Praça Mauá.

A maioria das crianças que observei mora no entorno da escola, como morro da Providência (atrás da Central do Brasil), morro de São Carlos (Estácio), Santa Tereza, e no próprio centro da cidade, em ruas próximas à escola. Costumam ir para a escola a pé, acompanhadas pelos responsáveis que podem ser familiares ou vizinhos. São crianças que pertencem a uma classe social não favorecida, com renda financeira baixa, que vivem situações de violência em suas comunidades, possuem histórico familiar de alcoolismo, abandono e – um dos alunos da turma observada – maus tratos físicos com a retirada da guarda materna

e internação da criança em uma instituição pública. No entanto, comentam sobre programas de televisão, citam nomes de marcas de roupas da moda, mostram conhecer cantores e CDs da atualidade, falam muito em ir a shoppings.

As crianças entram e saem pelo portão da Rua Visconde do Rio Branco. Os pais, na hora da saída, entram na escola por este portão e vão até as portas das salas de aula pegar as crianças. Nas portas das salas eles conversam com os professores, recebem informações particulares sobre seus filhos e avisos gerais da escola.

#### 4.2.1

##### O Campo de Santana

7:10h da manhã. Estou atravessando uma enorme área verde que fica no centro da cidade para chegar à Escola, objeto de meu trabalho de campo. Vou andando devagar. Centenas de cutias estão agrupadas de tantos em tantos espaços. Espalhados por todos os lugares do campo estão, também, muitos gatos, dezenas deles.

O Campo de Santana abre às 6 horas da manhã e fecha os portões às 18 horas. Por volta das 17 horas os guardas começam a apitar avisando que está chegando a hora do fechamento. Vão percorrendo toda a extensão do Campo para se certificarem que não há mais ninguém dentro, dando tempo para as pessoas saírem ou acabarem de atravessá-lo. Dentro do Campo de Santana está situada a sede da fundação Parque e Jardins e a Escola Municipal Campos Sales. Tem uma área de 155.200 m<sup>2</sup> (15,52 ha). Muitas pessoas o atravessam encurtando o percurso da estação Central do Brasil até pontos de ônibus ou locais de trabalho. Essas pessoas o atravessam quase sempre correndo, apressadas, sem olhar para o que se tem em volta. Raramente param, conversam, sentam nos bancos. Isso acontece de manhã e à tarde, mas ao longo do dia, em menor número, também há quem atravesse o campo como atalho para ir de um lugar a outro.

Toda manhã há um grupo de senhoras e senhores que, comandados por um professor, fazem ginástica no centro do Campo. É um projeto da Prefeitura que se espalha por toda a cidade, em praças, estacionamentos de supermercados, shoppings, praias, praças – da zona norte a zona sul.

Há também um sem número de pessoas que vem para ficar no Campo. Chegam, escolhem um banco, sentam-se e ali permanecem, sem fazer nada. Alguns ouvem rádio de pilha colado ao ouvido, outros conversam com companheiros de banco, alguns outros ficam debruçados nas pontes olhando os peixes nos lagos. Há os que namoram, sem se importar com a presença de ninguém. Muitas senhoras trazem alimento para as dezenas de gatos que vivem ali. Já há alguns anos que o Campo de Santana é um dos lugares preferidos para se abandonar gatos indesejados.

O Campo de Santana possui quatro entradas: Avenida Presidente Vargas – em frente à Central do Brasil; Rua Visconde do Rio Branco – onnde fica o prédio do Corpo de Bombeiros e o portão que dá acesso à escola; Rua dos Inválidos e Rua Vinte de abril, em frente ao Largo do Caco – Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro – onde fica também o Hospital Souza Aguiar.

Pude observar que há sempre funcionários da prefeitura que alimentam os animais que vivem ali – como aves variadas, cutias, peixes. Também é regular a presença de garis varrendo, limpando, recolhendo lixo. O policiamento é feito por seguranças, funcionários da prefeitura.

Acompanhei algumas atividades culturais acontecendo dentro do Campo, como peças de teatro, exposições de escolas municipais da primeira CRE, leituras de poesias. No dia da peça de teatro, (“Margarita vai à luta” com Ana Luísa Cardoso – Prêmio Funarte de estímulo ao circo) a escola foi convidada a participar. Esta atriz se apresenta sempre em lugares públicos, gratuitamente. No final do dia as professoras e responsáveis levaram as crianças para assistirem a peça. Elas gostaram muito da movimentação, mas prestaram pouca atenção ao enredo apresentado pela atriz. Talvez porque esta não demonstrasse grande afinidade com crianças, pedindo a toda hora para que calassem a boca e permanecessem longe dela.

A escola não usa o Campo de Santana para nenhuma atividade com as crianças, a não ser em atividades que vêm de fora, como o teatro e a exposição.

Em várias ocasiões vi crianças acompanhando pais que atravessavam apressados, mas que algumas vezes paravam para que as crianças pudessem observar os animais e até se arriscarem a correr atrás das cutias.

### 4.2.2 Um pouco de sua história<sup>24</sup>

Em 1753 denominava-se Campo de São Domingos e não era mais do que um pantanal de difícil trânsito. Depois passou a se chamar campo de Santana porque nas suas imediações ficavam duas igrejas que tinham por padroeiras São Domingos de Gusmão e Senhora Santana. O espaçoso local permaneceu por muito tempo como um terreno baldio começando somente a beneficiar-se quando aqui chegou o príncipe Dom João. Assim, em 1815, por ordem do mesmo, o Intendente Paulo Fernandes Viana dotou-o de um pequeno jardim protegido por gradio de madeira e pilastras de tijolos, instalando também as primeiras bicas. Local de grande afluência de devotos, as igrejas foram demolidas em 1854, para dar lugar à primeira estação ferroviária urbana do Brasil, a D. Pedro II. Em 1941 no lugar da antiga estação foi inaugurada a Central do Brasil, prédio no estilo art-déco, com um enorme relógio – o maior do mundo na sua categoria, sendo maior, inclusive, que o Big Ben.

Ao seu redor foram construídos outros prédios: o Comando do Exército (1811), a sede da Prefeitura, a sede do Corpo dos Bombeiros, uma escola municipal, a Casa da Moeda do Brasil (1863), a igreja de São Gonçalo Garcia e São Jorge e a Câmara Municipal.

Como lugar favorito para comemorações de eventos e realização de formaturas militares, a Praça da República foi palco de momentos históricos. A Aclamação do Imperador D. Pedro I e a Proclamação da República, pois a casa do Marechal Deodoro ficava em frente; além de manifestações públicas, como os protestos da Revolta da Vacina.

Em 1942, com a construção da Avenida Presidentes Vargas, que derrubou algumas das construções do entorno, a praça foi dividida em duas:

- 1 Do lado do Palácio Duque de Caxias, reconstrução do Comando do Exército, datada de 1937, e sede do Comando Militar do Leste do Exército brasileiro, foi construído o Panteão a Caxias. Em todos os desfiles das comemorações da Independência do Brasil, ali é montado o palanque das autoridades.

---

<sup>24</sup> Dados históricos retirados de: Rio: guia para uma história urbana. Rio Natureza. Rio de Janeiro. Fundação Rio, 1981, p:15-17; [www.rioon.com/bairroseatrativos/campodesantana.htm](http://www.rioon.com/bairroseatrativos/campodesantana.htm) 1/5/2006; e [www.rio.rj.gov.br/fpj/cposantana.htm](http://www.rio.rj.gov.br/fpj/cposantana.htm) 15/5/ 2006.

- 2 No lado oposto fica o jardim do Campo de Santana, grande passeio público arborizado e urbanizado no início do século XIX. A sua reforma iniciou-se em 1873 e foi completada em 1880, seguindo projeto do paisagista francês Auguste François Marie Glaziou.

O que antes era uma praça e após várias tentativas de arborização, em 1880 concretizou-se, através do engenheiro botânico francês Auguste Marie Glaziou, um dos mais belos e bem sucedidos projetos de arborização do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que o Campo de Santana, hoje, não ocupa mais o mesmo espaço na vida do carioca do que há alguns anos atrás. Nos tempos coloniais ele era um grande pântano, quando começaram os primeiros aterramentos. A partir de 1822, a Campo de Santana passou a chamar-se Praça da Aclamação, já que ali se realizou a aclamação de Pedro I como Imperador do Brasil. Depois disso e durante a Regência, nele acamparam os amotinados de Lima e Silva, e ele foi chamado então de campo de Honra.

Em 1840, entretanto, Dom Pedro II fez voltar a antiga denominação de Praça da Aclamação, só alterada com o advento da República. A partir disso, o nome oficial da área que circunda o Campo de Santana passou a ser Praça da República.

Sair da zona norte e ir para a zona sul sem pegar os túneis (Rebouças, inaugurado em 03 de outubro de 1967 e Santa Bárbara, inaugurado em 29 de junho de 1963) que cortam o caminho por entre pedras e morros eliminando a passagem pelo centro da cidade, implica passar pela porta do Campo de Santana na Avenida Presidente Vargas, bem em frente à estação Central do Brasil. De ônibus ou de carro, olhando para a direita, quem vai em direção ao centro ou à esquerda, quem vai em direção à zona norte, vêem-se muitas árvores, com a visão de um jardim plantado no meio do concreto. Há quem nunca tenha entrado; há quem conte histórias de prostituição e tráfico de drogas; há quem diga que ia há muitos anos atrás, com família, mas depois...; há os que apenas o atravessam, para cortar caminho, como eu fiz tantas vezes; há os que passam o dia sentados nos bancos olhando o movimento, ouvindo o radinho de pilha, sem fazer nada; há os que alimentam os animais – apesar da prefeitura ter pessoas especializadas para isso – ; há quem vá ali abandonar os gatos indesejados; há os que namoram; há crianças que brincam em um pátio de escola dentro desse jardim, mas que estão fora dele.

Parque. As crianças brincam e me sento em um banco com a professora Natália<sup>25</sup>. Conversamos sobre o Rio de Janeiro. Ela fala da beleza da cidade, joga restos de frutas por cima da grade para alguns animais, chegam gatos e patos. As cutias não vêm. Fala da beleza do Campo, da cidade, de como é bom, apesar da violência, morar no Rio. Me diz que mora em um bairro próximo à escola, tradicional em termos culturais, que anda pelas ruas, conhece quase todo mundo, que caminha, passeia a pé, que adora trabalhar nessa escola por causa do lugar. Que o “*visual é maravilhoso!*”

**Natalia:** Esse Campo de Santana é lindo, você não acha? Ainda mais assim, de manhã!!!

Pesq.: Por que não leva as crianças para brincar um pouco lá?

**Natalia:** Porque não. A diretora acha melhor não, é perigoso.

Pesq.: Perigoso? Agora de manhã? Por quê?

**Natalia:** Tem muita gente à toa, sem fazer nada. Tem prostituição também. Melhor ficar aqui dentro. Mais seguro. Depois, o que eles iam fazer lá, fazem aqui.

(Caderno de Campo - fevereiro 2006)

Discursos diferentes para a prática das crianças e a prática da professora. A professora elogia a cidade, reconhece-a como sua, anda pelas ruas, passeia, gosta do Campo de Santana, de trabalhar ali, do visual, mas as crianças ficam do lado de dentro. Permanecem aqui, pois nada de diferente fariam lá, segundo ela. As próprias crianças parecem ter incorporado o jardim que existe, mas que não se alcança. Brincam coladas nele, separadas apenas por um aramado, mas parecem não vê-lo. Quase não olham lá para fora, não pedem para sair, não se manifestam com as cutias, gatos, patos que passam perto, aos bandos. Também parecem não perceber as pessoas que param para olhá-las brincando. Agem como se estivessem protegidas por uma parede de concreto. Aqui dentro a escola que elas vêm todo dia; lá fora o jardim que elas parecem não terem visto nunca. O discurso da professora é ressonância de um discurso superior. A diretora adjunta, assim como a diretora da escola reforçam a idéia de que levar as crianças para fora da escola, ainda que seja apenas para passear pelo Campo de Santana, oferece riscos, perigo. Assim, ao longo do tempo as próprias crianças se acostumaram com a separação dentro e fora, agindo como se o fora estivesse muito longe delas.

Continuamos no parque, em outra situação.

Parque. São 8:30h da manhã e está sol. As crianças brincam nos brinquedos, correm para lá e para cá. A professora está sentada. Já alimentou os micos, tarefa diária dela, e lê uma revista. Eu ando um pouco. Não quero ficar sentada ao lado dela o tempo todo. Procuro me misturar com as crianças,

<sup>25</sup> Todos os nomes citados nos diários de campo são fictícios para resguardar a verdadeira identidade de adultos e crianças.

conversar com elas. Algumas me olham desconfiadas, param de falar quando chego perto... outras me chamam para sentar em um banco. Este banco fica bem em frente a um espaço reservado para se colocar o alimento das cutias. Um cercado baixinho que um funcionário vem, toda manhã, encher. As cutias correm ao redor dele, ficam excitadas, querem subir no carrinho. Noto que as crianças não olham, não reparam no movimento, nem do funcionário, nem das cutias. O funcionário então grita para as crianças: "Bom dia!"

Elas, só nesse momento, olham para fora do aramado e respondem, aos gritos: "Bom dia". A professora levanta os olhos da revista e diz: "Já falei que não é para falar com estranhos". Mas as crianças não ouvem. Correm para o aramado, ficam em pé no banco e participam da alimentação das cutias. Chamam as que estão mais longe, dizem que são "lesmas", mandam ele colocar mais comida, interagem de forma alegre e amistosa. No fim do trabalho ele se despede com um "até amanhã". As crianças respondem em coro e voltam a brincar.

Observo a cena e me pergunto: será que é sempre o mesmo funcionário? Se for, ele já não é mais "estranho" para as crianças. A professora, quando pede às crianças que não conversem com estranhos, diz a frase mecanicamente e volta para sua leitura. Não interrompe o diálogo das crianças com o rapaz em nenhum momento. Ela sabe quem é ele, sabe que todos os dias ele aparece (ou outro funcionário realizando a mesma função), não percebe quando ele vai embora, não se incomoda com os gritos das crianças, não se levanta para acompanhar, junto com elas, a alimentação das cutias. Há um ritual conhecido por todos – crianças e professora – que não interfere na rotina, na brincadeira, no cotidiano. Quando o ritual acaba elas voltam para a brincadeira e também não se importam mais com o "lá fora".

Recupero a discussão que Bauman (1998) apresenta sobre os estranhos da pós modernidade. Segundo ele todas as sociedades produzem seus estranhos, mas que cada espécie distinta de sociedade produz uma espécie distinta de estranho de acordo com as especificidades daquela sociedade. A estratégia para manter longe esses estranhos – aqui entendidos como aqueles que se diferenciavam da maioria, com diferenças culturais ou lingüísticas - seria mantê-los confinados dentro de guetos, fora dos limites territoriais, fora do mundo ordeiro e impedir sua comunicação com os que se encontravam *do lado de dentro* (grifo meu). Seria preciso expulsar os estranhos do território administrado ou administrável (p:27-

29). Enxergo em Natalia, ainda que de forma sutil, a intenção de manter aquele “estranho alimentador de cutias” fora do alcance das crianças que estão dentro de um território administrado por ela, naquele momento. Era necessário impedir que a ordem fosse quebrada, que algo saísse de seu controle, ainda que ela não tomasse medidas mais contundentes para tal.

Seria por demais simples atribuir juízo de valor à prática da professora nesse episódio. Segundo Bakhtin (2003) há um elemento essencial na visão “*plástico pictural*” do homem que é o seu vivenciamento das fronteiras externas que o circundam.

Só conseguimos nos separar de nossa fronteira externa em termos abstratos. Vivenciar essa fronteira só é possível na autoconsciência, ou seja, é diversa a forma como vivenciamos esta imagem em relação ao outro. Essa diferença do que vivencio de mim e do que vivencio do outro será superada, segundo o autor, pelo conhecimento. Para ele, não posso colocar-me no mundo único do conhecimento como um *eu-para-mim* em oposição a todos os outros que já passaram por mim ou que ainda passarão. Sem contar os que estão no momento presente passando. O que sei sobre mim, no vivenciamento de minhas limitações exteriores, é que sou tão limitado quanto o outro que vejo fora de mim e que, da mesma forma, tem em si mesmo uma visão limitada de seu mundo e de seu próprio vivenciamento.

A correlação entre as categorias imagéticas do eu e do outro diferem radicalmente da forma em como eu e o outro se enxergam e se vivenciam. “*O modo como eu vivencio o eu do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu*” (Bakhtin, 2003, p:35).

Ouvir a voz da professora e entendê-la em sua prática diária e cotidiana com as crianças exige um distanciamento da forma como vivencio minha imagem e como vivencio a dela. Enxergo as crianças e suas práticas a partir de um olhar que busca as práticas culturais infantis dentro do espaço escolar, vendo em mim uma pesquisadora que apura os olhos e os ouvidos para tudo o que pode interessar ao campo da pesquisa. A professora, por sua vez, atua com as crianças a partir de sua própria experiência, da vivência de uma prática pedagógica que os anos de magistério conferiram a ela e que, de alguma maneira, ela absorveu como a forma possível de se trabalhar com crianças. Além disso, a professora conta com a ajuda do caderno de planejamento da escola com definições e descrições de atividades que são realizadas

dentro de regras estabelecidas pela escola e, também, pelas conversas e atividades que, junto com as crianças, são alteradas, redefinidas, e/ou suprimidas.

As análises quanto às práticas ficam por entre formas e conteúdos e são atravessadas pelos pontos de vista de nós duas, professora e pesquisadora, que olhando uma para a outra com as limitações da imagem externa enxergam o que lhes fica à mostra.

Quando a professora pede às crianças que não falem com estranhos sem levantar a cabeça da leitura que faz, mostra que ela já sabe quem é o “estranho” que se aproxima, quanto tempo ficará ali, que não oferece perigo para as crianças e que depois que for embora elas continuarão brincando como se ele não tivesse passado por ali. Práticas vivenciadas por elas e pelas crianças todos os dias. Ela já sabe que as crianças – os outros daquele seu momento – agirão daquela determinada maneira e eles também sabem que ela – o outro de sua vida cotidiana todas as manhãs – também agirá daquela determinada maneira.

O outro de fora da situação ali sou eu – pesquisadora em busca de fatos relevantes que estão fora do cotidiano.

Segundo Amorim (In: Freitas, Souza e Kramer, 2003), a tarefa do pesquisador é captar algo do modo como o outro se vê para que depois, assumindo um lugar exterior, configurar o que vejo dele a partir de como ele se vê. O excedente de visão, ou a *exotopia* – conceito bakhtiniano (Bakhtin, 2003) – é que permite ver algo do outro que ele próprio não consegue enxergar devido ao seu ponto de vista. A exotopia, para este autor é o desdobramento de olhares só possível a partir de um lugar que está fora do sujeito.

Nessa relação imbricada com professora e crianças, com o que eu vejo do outro com meu excedente de visão e com os olhares que crianças e professora têm de mim, uma vez que me enxergam a partir do meu exterior, construo meu espaço na escola procurando meu lugar no dentro e no fora de cada um dos atores da pesquisa.

Por isso, a análise dos dados e a transformação destes dados em escrita, em texto, precisam ser feitas com zelo e atenção na busca de um posicionamento ético que, se por um lado não é imparcial, uma vez que a pesquisa em ciências humanas trabalha com o conceito de sujeito dotado de história e aspectos afetivos, políticos e sociais, por outro necessita de critérios objetivos e claros para não cair na mera descrição prescritiva de situações que denotam bem mais do que os conceitos do “certo” ou “errado”.

Vimos em Amorim (2001), que o termo fundamental para o texto da pesquisa é o dialogismo, onde se deve levar em consideração as situações discursivas e as condições de enunciação. Estão aí incluídas a escrita polifônica, os relatos, as notas do caderno de campo, a história de vida. Para a autora, uma escrita polifônica e crítica das situações do campo observado devem revelar não apenas o contexto de enunciação em que foi produzido o texto, mas a presença do olhar teórico através do qual os fatos e as descrições podem emergir de um determinado contexto.

Muitas situações foram observadas, vistas, escritas. Algumas delas eu vivi com as crianças, outras apenas observei de longe, outras ainda só puderam ser compreendidas à luz da teoria – e aqui percebo como foi importante a inserção no grupo de pesquisa<sup>26</sup>, na medida de poder levar as situações do campo para o grupo e debater, estudar, esmiuçar, ouvir relatos semelhantes, trocar, interagir. Das questões emersas do campo selecionei quatro eixos de trabalho, análise e reflexões. São eles: i) cotidiano e rotinas, ii) acervo cultural da escola, iii) músicas, iv) linguagem e diálogos.

O critério para a delimitação destes eixos foi a percepção, ao longo do trabalho de campo, que questões relacionadas à cultura como expressões e manifestações culturais diversas, as de dentro e as de fora da escola, valores familiares e escolares, brincadeiras e brinquedos, interações pessoais, poder, identidade, autonomia, perpassam todos eles. Foram eixos centralizadores que me possibilitaram entender, a partir das crianças e junto com elas, como um aramado pode, muitas vezes, impedir que se olhe para fora.

### **4.3 As instâncias de fomento à cultura e as crianças da Educação Infantil**

Este item foi incorporado à tese atendendo a uma solicitação da banca examinadora. Selecionei quatro instituições localizadas no centro da cidade e visitei-as buscando apurar se tais instituições possuem projetos culturais voltados para escolas e/ou infância. As instituições foram escolhidas com o propósito de

---

<sup>26</sup> projeto de pesquisa institucional “*Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação*” – em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenado pela professora Sonia Kramer, com apoio do CNPq.

contemplar diferentes manifestações culturais, a saber: Biblioteca Estadual, Biblioteca Nacional, Centro Cultural Banco do Brasil, e Museu Nacional de Belas Artes.

A seguir apresento cada instituição e o resultado da pesquisa.

- **BIBLIOTECA ESTADUAL CELSO KELLY<sup>27</sup>**

A Biblioteca Municipal do Rio de Janeiro foi instituída em 12 de março de 1873, a partir de proposta apresentada por Antonio Barroso Pereira, Presidente da Câmara Municipal. Foi inaugurada em 1874 e aberta ao público no dia 2 de dezembro. A Biblioteca foi instalada no anexo do Arquivo da Câmara Municipal.

Em 1882 foi transferida para o Palácio da Prefeitura, na Praça da Aclamação – hoje, praça da República, conhecida como Campo de Santana. Em 1891, com a criação do Distrito Federal, por força da Constituição Republicana, a Biblioteca passou a denominar-se “Biblioteca Municipal do Distrito Federal”. Em 1922 foi transferida provisoriamente para a Escola Orsina da Fonseca, na antiga Rua General Câmara e em 1930 ganhou instalações próprias na mesma rua.

Com a abertura da Av. Presidente Vargas em 1943, passou a ter novo endereço – Av. Presidente Vargas, 1261 – onde ainda se encontra.

Com a mudança do Distrito Federal para Brasília, em 1960, e a criação do Estado da Guanabara, a Biblioteca recebeu o nome de “Biblioteca Estadual da Guanabara”, através do Decreto nº 25 de 14/06/1960. Em 1975, com a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a Biblioteca passou a denominar-se “Biblioteca Estadual do Rio de Janeiro” e em 1980 recebeu o nome de “Biblioteca Estadual Celso Kelly”, através do Decreto nº 3.146, de 28 de abril de 1980.

Em 12 de março de 1987 foi inaugurado um novo prédio para a biblioteca que passou a denominar-se Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro – BPERJ, através do Decreto nº 9.767 de 11/03/1987.

Em 4 de julho de 1990, através do Decreto nº 15.422, a biblioteca voltou a denominar-se Biblioteca Estadual Celso Kelly, ocasião em que foi criado, também, o Sistema Estadual de Bibliotecas.

A biblioteca estadual atende a um público diferenciado. Em relação ao público escolar, alunos do ensino médio são os que mais a frequentam. Até 4 anos

---

<sup>27</sup> [www.bperj.rj.gov.br](http://www.bperj.rj.gov.br)

atrás existia um setor especializado em Educação Infantil, mas ele foi extinto em função da falta de profissionais especializados para atender esta área. A biblioteca procura, por intermédio das CREs, entrar em contato com as escolas divulgando o acervo, exposições e eventos. Não há uma comunicação direta da biblioteca com as escolas. Segundo a bibliotecária responsável pelo setor de acervo sobre a cidade do Rio de Janeiro, há, neste momento, um grande investimento para recuperar a área destinada à educação Infantil, com obras, compra de novos livros, mobiliário e, principalmente, investimento na contratação de profissionais que possam realizar um trabalho qualitativo com as crianças. No entanto, ela não soube precisar quando estas obras efetivamente irão começar.

A bibliotecária diz que o acervo voltado ao público infantil é defasado em relação ao que as Salas de Leitura possuem hoje nas Escolas Municipais e, ainda segundo ela, seria preciso que visitas às bibliotecas estivessem incluídas nos planejamentos curriculares das escolas para que pudessem acontecer. Não há, hoje, escolas de Educação Infantil que liguem marcando visitas ou levando crianças até lá.

- **FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL**<sup>28</sup>

A Biblioteca Nacional do Brasil, considerada pela UNESCO a oitava biblioteca nacional do mundo, é também a maior biblioteca da América Latina. Seu acervo é calculado hoje em cerca de nove milhões de itens e remonta à antiga livraria de D. José organizada para substituir a Livraria Real, cujas origens são as coleções de livros de D. João I e de seu filho, D. Duarte que foi consumida pelo incêndio que se seguiu ao terremoto de Lisboa de 1 de novembro de 1755.

O início do itinerário da Real Biblioteca no Brasil está ligado à transferência de toda a família real e da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, quando da invasão de Portugal pelas forças de Napoleão Bonaparte, em 1808

O acervo trazido para o Brasil – sessenta mil peças, entre livros, manuscritos, mapas, estampas, moedas e medalhas – foi inicialmente acomodado numa das salas do Hospital do Convento da Ordem Terceira do

---

<sup>28</sup> [www.bn.br](http://www.bn.br)

Carmo, na Rua Direita, hoje Rua Primeiro de Março. Em 29 de outubro de 1810, um decreto do Príncipe Regente determinou que no lugar que serviu de catacumba aos religiosos do Carmo se erguesse a Real Biblioteca. Esta data é considerada oficialmente como a da fundação da Real Biblioteca que, no entanto, só foi aberta ao público em 1814.

Quando, em 1821, a Família Real regressou a Portugal, D. João VI levou de volta grande parte dos manuscritos do acervo. Depois da proclamação da independência, a aquisição da Biblioteca Real pelo Brasil foi regulada mediante a Convenção Adicional ao Tratado de Paz e Amizade celebrado entre o Brasil e Portugal, em 29 de agosto de 1825. Administrativamente a Biblioteca Nacional esteve subordinada ao antigo Ministério do Interior e Justiça, depois ao Ministério da Educação e Saúde. Com a criação do Ministério da Saúde, ela passou integrar o Ministério da Educação e Cultura. Em 1981, o órgão passou à administração indireta, fazendo parte da Fundação Nacional Pró-Memória, até o ano de 1984, quando, junto com o Instituto Nacional do Livro, passou a constituir a Fundação Nacional Pró-Leitura. Em 1990 a Biblioteca Nacional, com sua biblioteca subordinada, a Euclides da Cunha, do Rio de Janeiro, e o Instituto Nacional do Livro, com sua Biblioteca Demonstrativa, de Brasília, passaram a constituir a Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Integrado à Fundação Biblioteca Nacional, o Instituto Nacional do Livro foi transformado num departamento da FBN, o Departamento Nacional do Livro.

Sob o novo estatuto de Fundação a Biblioteca Nacional ampliou seu campo de atuação, passando a coordenar as estratégias fundamentais para o entrelaçamento de três dos mais importantes alicerces da cultura brasileira: biblioteca, livro e leitura. Assim a instituição coordena o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, a política de incentivo à leitura através do projeto Proler.

Para garantir a manutenção de seu acervo, a FBN possui laboratórios de restauração e conservação de papel, estando apta a restaurar, dentro das mais modernas técnicas, qualquer peça do acervo que precisar desse serviço. Possui também oficina de encadernação e centro de microfilmagem e fotografia.

Com a intenção de consolidar a inserção da Fundação Biblioteca Nacional na sociedade da informação, o Programa Biblioteca Nacional Sem Fronteiras visa à criação de uma biblioteca digital, concebida de forma ampla como um ambiente onde estão integrados as coleções digitalizadas, os recursos

humanos e os serviços oferecidos ao cidadão. Esse Programa coloca a Fundação Biblioteca Nacional na vanguarda das bibliotecas da América Latina, igualando-a às maiores bibliotecas do mundo no processo de digitalização de acervos e acesso às obras e aos serviços, via Internet, transformando-a em uma biblioteca sem fronteiras.

Para o atendimento de escolas, é necessário marcar visitas guiadas, em dias e horários específicos. O funcionário da recepção que me atendeu informou que os pedidos de visitas guiadas são frequentes, mas apenas para alunos do ensino médio. Crianças até 10 anos de idade devem procurar a Biblioteca Infantil no PROLER – Livros infantis e atividades afins – Casa de Leitura – na Rua Pereira da Silva, 86, Laranjeiras. Neste espaço, nos meses de agosto e setembro não há nenhuma atividade voltada para crianças, apenas cursos, oficinas e palestras para profissionais da área de educação e áreas afins.

- **CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL – CCBB<sup>29</sup>**

O Centro Cultural Banco do Brasil ocupa o histórico nº 66 da Rua Primeiro de Março, centro do Rio de Janeiro. Seu prédio possui linhas neoclássicas e, no passado, esteve ligado às finanças e aos negócios. Sua pedra fundamental foi lançada em 1880, materializando projeto de Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (1831-1912), arquiteto da Casa Imperial.

Inaugurado como sede da Associação Comercial, em 1906, abrigava o pregão da Bolsa de Fundos Públicos. Na década de 20, passou a pertencer ao Banco do Brasil que o reformou para abertura de sua Sede. Esta função tornou o edifício emblemático do mundo financeiro nacional e duraria até 1960, quando cedeu lugar à Agência Centro do Rio de Janeiro e depois à agência Primeiro de Março, ainda em atividade. No final da década de 80, resgatando o valor simbólico e arquitetônico do prédio, o Banco do Brasil decidiu pela preservação do prédio ao transformá-lo em um centro cultural.

O projeto de adaptação preservou o requinte das colunas, dos ornamentos, do mármore que sobe do foyer pelas escadarias e retrabalhou a cúpula. Inaugurado

---

<sup>29</sup> [www.bb.com.br/cultura](http://www.bb.com.br/cultura)

em 12 de outubro de 1989, transformou-se em pólo multimídia e fórum de debates.

Tatiana Henrique é coordenadora do setor de Ações Educativas do CCBB. Este setor tem uma intensa programação para crianças, acompanhadas das escolas ou mesmo dos pais, nos finais de semana. Esta programação é detalhada no site do CCBB, de fácil acesso e navegação. Diz ela que a procura de escolas para visitas ao espaço do CCBB é muito grande, só ficando interrompida no período de férias. No entanto, esta procura não abrange escolas de Educação Infantil. Até o ano passado, todos os projetos eram voltados para crianças com no mínimo 5 anos, mas este ano de 2008 iniciou-se um projeto de atendimento às crianças de 0 a 5 anos. O setor de Ações Educativas organizou grupos de estudos e pesquisa para formar profissionais do próprio CCBB educativo para atender o público infantil. Segundo Tatiana, estes grupos se reúnem e estudam e discutem textos de autores da Educação Infantil no intuito de conhecerem mais profundamente o universo infantil. A partir de agosto os primeiros grupos de crianças pequenas começam a ir ao CCBB dentro deste projeto.

As escolas que ligam para marcar visitas ao espaço do Centro Cultural têm garantido o transporte de ida e volta, pois o CCBB oferece ônibus que vai buscar e levar os alunos em suas escolas, o que, segundo Tatiana, facilita estas visitas já que muitas escolas não teriam condições de ir ao centro da cidade sem este incentivo.

Não há, segundo ela, contatos diretos do CCBB com as escolas. Isto é feito através da SME, mas ela reforça que, hoje em dia, as próprias escolas, independente da Secretaria de Educação, ligam e marcam as visitas

- **MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES - MNBA**<sup>30</sup>

Com uma coleção de cerca de 16 mil peças, o Museu Nacional de Belas Artes – MNBA – apresenta-se como o principal museu de arte brasileira, notadamente no que diz respeito à produção do século XIX. Criado por iniciativa do ministro Gustavo Capanema em 1937, e inaugurado em 1938 pelo presidente Getúlio Vargas, o MNBA tem origem na Escola Nacional de Belas Artes – Enba – antiga Academia Imperial de Belas Artes – Aiba. Pelo Decreto-Lei nº 378, de 13

---

<sup>30</sup> [www.mnba.gov.br](http://www.mnba.gov.br)

de janeiro de 1937, a coleção de obras da Enba passa a constituir o núcleo principal da coleção do novo museu. O acervo inicial é formado pelas 54 obras que Joachim Lebreton (1760 - 1819) traz para o Brasil em 1816 como chefe da Missão Artística Francesa; por trabalhos dos professores e artistas franceses que formam a Missão, entre eles Nicolas Taunay (1755 - 1830) e Debret (1768 - 1848); peças da coleção pessoal de dom João VI (1767 - 1826); obras adquiridas ao longo do século XIX em salões e exposições anuais da Aiba e doações de artistas.

Desde sua fundação, o MNBA ocupa o edifício de estilo eclético construído entre 1906 e 1908, por Adolfo Morales de los Rios (1858 - 1928), para abrigar a Enba, na avenida Rio Branco. Divide espaço com os cursos da escola até 1976, quando esses são transferidos para a Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. O espaço é ocupado pela Funarte, que deixa o prédio em 1995. Em 1982, as instalações do museu são restauradas.

Enriquecida ao longo dos anos com importantes aquisições e doações, atualmente sua coleção abarca pintura, escultura, desenho, gravura de artistas nacionais e estrangeiros, além de significativa coleção de arte popular brasileira, africana, decorativa, medalhas e mobiliário. A coleção de gravuras do museu é uma das mais importantes do país por mostrar um panorama histórico significativo.

A Biblioteca é especializada em artes plásticas dos séculos XIX e XX, reunindo obras raras e coleções de periódicos, monografias e catálogos de exposições, além de documentos e fotografias que registram a história da instituição desde a Academia Imperial de Belas Artes, incluindo acervos pessoais de alguns artistas.

A área de Educação tem por objetivo discutir e elaborar ações educativas de caráter não-formal para os diversos segmentos da sociedade, em especial com os professores das redes pública e privada do ensino fundamental, médio e superior, no sentido de viabilizar um maior entendimento do patrimônio cultural brasileiro em exposição permanente e temporária. Das ações planejadas pela área de Educação destacam-se os Diálogos com o Público e as Oficinas do Patrimônio Cultural – cursos de Atualização para professores centrado na discussão das práticas pedagógicas desenvolvidas em museus de arte, bem como Cursos, Seminários e Encontros promovidos em parcerias com outras instituições.

Segundo o funcionário que me atendeu e que não quis se identificar, não há visitas de escolas ao museu atualmente por falta de pessoal para acompanhar professores e crianças. Ele me diz que o museu oferece os cursos, seminários e oficinas para professores no intuito de que eles aprendam e levem as informações para as crianças.

Há, no entanto, grande procura de alunos do ensino médio acompanhados de professores.

O que se pode notar a partir destas considerações, é que ainda se faz insipiente o atendimento à Educação Infantil dos órgãos de fomento à cultura visitados, localizados no centro da cidade. Não há investimento em locais apropriados para receber as crianças, profissionais ou funcionários qualificados, acervos suficientes, programas específicos para esta fase da educação básica. Alguns projetos começam a surgir – como o do CCBB – mas de modo geral não se vê um efetivo interesse nesta etapa da infância.

Por outro lado, a SME e as CREs informam que constantemente enviam emails para as escolas disponibilizando os programas e eventos culturais da cidade, deixando para a direção da escola a organização e viabilidade de visitas e passeios.

Nota-se também, que nas quatro instituições as pessoas que me deram as informações se mostraram receptivas ao atendimento à Educação Infantil – com exceção da Biblioteca Nacional – apresentando um discurso que reforça a idéia de que a cultura “guardada” (termo entre aspas usado em três das quatro instituições visitadas) nestas instituições é fundamental para a formação do indivíduo e que deveria ser disponibilizada para todos, inclusive para os “bem pequenos” (termo também utilizado nas instituições).

A formação cultural das crianças, sob este ponto de vista, estaria limitada ao **dentro** da escola, uma vez que as visitas à estas instituições é precária. Caberia ao professor procurar as oficinas e seminários oferecidos para só então, no espaço escolar, “passar” para as crianças o que foi visto e aprendido.

O **fora** da escola como fonte de conhecimento e aprendizado, neste aspecto cultural das instituições como as citadas acima, não se efetiva no cotidiano e as crianças perdem a oportunidade de conhecer espaços que, além da beleza arquitetônica, além de possuírem acervos variados como objetos, livros, quadros, mobiliários, são abertos ao público, gratuitos para escolas, alunos e professores fazem arte da nossa história e da história da cidade.

## 5

### Escolas, Crianças e Árvores: o que está dentro e o que está fora do aramado

“Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam);  
é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.  
(Mikhail Bakhtin)

#### 5.1

##### As experiências dentro do aramado: palavras ditas e não ditas

Segundo Bakhtin (2003), os diversos campos das atividades humanas estão atravessados e ligados pela linguagem. Para o autor, o uso da língua se dá em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos. Estes enunciados acabam por refletir as condições específicas de cada campo seja pelo conteúdo, pelo estilo da linguagem pelos “*recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua*” (p:261).

O conteúdo temático, o estilo e a composição estão ligados no corpo do enunciado, formando um todo indissolúvel e são também determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação.

A linguagem nos estudos e escritos de Bakhtin alcança importante atenção uma vez que é entendida e concebida a partir de um ponto de vista histórico, cultural e social e que inclui a comunicação de todos os atores envolvidos nela.

Assim, no momento em que o pesquisador começa a trabalhar com os discursos vindos das experiências vividas na pesquisa de campo é necessário que ele se dê conta dos diferentes contextos e dos diferentes enunciados que estão embutidos nos diálogos, entrevistas, observações, frases, conversas, enfim, toda a gama de material que o campo oferece.

O dialogismo, conceito bakhtiniano, é também fundamental no momento de sistematizar as anotações do caderno de campo – ele próprio repleto de enunciações e nuances e contextos – pois o que está em jogo é o **diálogo** do pesquisador com seus escritos e com a teoria que irá fundamentá-lo nas análises daquilo que foi observado, visto, falado, ouvido, conversado, fotografado.

Muitas são as palavras ditas em uma pesquisa de campo. Muitas também são as não ditas, as que ficam nas entrelinhas do diário do pesquisador, por debaixo das mesas das crianças, nos corredores, nas salas de aula, na sala dos

professores, escondidas nas frestas e buracos das construções. Difícil não lidar com elas, impossível não percebê-las.

Buscar o dialogismo nas situações recorrentes que surgiram no campo, na escola estudada foi uma tarefa na qual procurei me dedicar com seriedade e criticidade, tentando não dar vez ao monologismo que, segundo Amorim (2001 p:94) *seria o apagamento das diferentes enunciações que produzem um objeto de pesquisa. Ouve-se apenas uma voz a falar e, entre a descrição e o descrito, nenhum espaço é entrevisto.* O dialogismo remete a uma pluralidade de vozes que constituem toda pesquisa. Vozes humanas, das pessoas que estão envolvidas no processo institucional, das crianças, do pesquisador, do que está escrito e inscrito nos diários de campo.

Das questões emersas do campo selecionei quatro eixos de trabalho, análise e reflexões. São eles: i) cotidiano e rotinas, ii) acervo cultural da escola, iii) músicas, iv) linguagem e diálogos.

O critério para a delimitação destes eixos, repito, foi a percepção de que questões como expressões e manifestações culturais diversas, as de dentro e as de fora da escola, valores familiares e escolares, brincadeiras e brinquedos, interações pessoais, poder, identidade, autonomia, perpassam todos eles. Estes eixos centralizadores me possibilitaram entender, a partir das crianças e junto com elas, como um aramado pode, muitas vezes, impedir que se olhe para fora.

A partir de agora passo a apresentar estes eixos que virão acompanhados de relatos do caderno de campo, minhas deambulações e fotografias. A teoria me acompanha todo o tempo, me fazendo mergulhar nas análises e reflexões na tentativa de não cair na superficialidade. Os autores perpassam as análises e se integram à prática, dando sustentação e auxiliando os componentes dos quais me cerco para explorar as riquezas trazidas do campo. Dessa maneira, construo uma metodologia que ora está no campo, ora na teoria e esta forma de construção buscou dar movimento e sinuosidade ao texto, sem tirar dele a consistência e a fundamentação necessárias para que o trabalho de organização, análises, reflexões, digressões, leitura, interpretações que toda pesquisa necessita não fossem prejudicada.

### 5.1.1

#### Cotidiano e rotinas: todo dia eles fazem tudo sempre igual

“Depois de acordar, mamar. Depois de mamar, sorrir.  
Depois de sorrir, cantar. Depois de cantar, comer.  
Depois de comer, brincar. Depois de brincar, pular.  
Depois de pular, cair. Depois de cair, chorar.  
Depois de chorar, falar. Depois de falar, correr.  
Depois de correr, parar. Depois de parar, ninar.  
Depois de ninar, dormir. Depois de dormir, sonhar.  
(Sandra Peres, Paulo Tatit e Edit Deardyk – Palavra Cantada)

A escola pesquisada funciona em sistema de rodízio, ainda que cada turma tenha sua sala definida. A rotina da escola obedece, raras exceções, ao seguinte esquema:

- 7:00h – entrada – as crianças vão até a porta da sala e fazem a fila para o refeitório – uma caneca de leite e às vezes um bolinho industrializado para cada um;
- Parque – brincadeiras livres;
- Educação Física ou Sala de Leitura, dependendo do dia;
- 9:30h – corredor da sala de aula; as crianças penduram as bolsas nos ganchos da parede fora da sala e pegam as toalhas para pendurar no pescoço. Banheiro, lavar as mãos e rosto e refeitório para almoço.
- Na volta do almoço, pegar as escovas de dente e sentar nos bancos do corredor para irem ao banheiro escovar os dentes. Quando todos acabam, entram na sala de aula;
- Rodinha; música do bom dia, calendário, chamada, janela do tempo. Conversa sobre vários assuntos. História;
- Atividades orientadas pela professora nas mesas;
- Arrumar a sala e preparar a saída. A professora espalha brinquedos diferentes nas mesas e eles brincam com o que quiserem. Usam a casinha de boneca, jogos, bonecos, etc.
- 11:30h – os responsáveis começam a chegar na porta da sala. A professora vai chamando pelos nomes as crianças cujos responsáveis já estejam ali, ela conversa com um ou com outro e entrega as crianças.

**ROTINA OBSERVADA (A)**

7:00h 7:15h	8:10h	9:00h	9:40h	10:10h	10:20h até 11:00h	11:00h Até 11:30h
Pendurar mochilas, pegar toalhas, café da manhã. Refeitório	Parquinho	Lavar as Mãos, rosto, xixi. Sala de aula	Forma para banheiro, lavar as mãos, e almoço. Refeitório	Escovar dentes. Banheiro	Educação Física. Sala Educação Física	Sala de Aula saída

**ROTINA OBSERVADA (B)**

7:00h 7:15h	8:10h	9:00h	9:40h	10:10h	10:20h	11:30h
Pendurar mochilas, pegar toalhas, café da manhã. Refeitório	Parquinho	Lavar as Mãos, rosto, xixi. Sala de Educação Física	Forma para banheiro, lavar as mãos e almoço. Refeitório	Escovar dentes. Banheiro	Sala de Aula	Sala de Aula saída

De modo geral a rotina se mantinha sem alterações. Estes são dois exemplos retirados do caderno de campo que trago para ilustrar esta afirmativa. Um dia sala de educação física, outro sala de leitura. À vezes ficavam direto na sala de aula. Aconteceu de alguns dias Natalia só chegar com as crianças na sala por volta das 10 horas da manhã, depois do almoço, para a música do “bom dia” e as outras atividades da manhã, – passagem pelo banheiro para xixi, lavar as mãos. O caderno de campo ilustra esta recorrência

Parque – depois do café da manhã. Toca o sinal. Natalia se levanta e chama todos para formar. Meninas de um lado, meninos de outro. Alguns resistem e continuam a correr pelo pátio. Natalia grita, chama-os de novo e começa a andar para a sala. Os “atrasados” chegam esbaforidos na fila e se encaixam em seus lugares. Todos começam a cantar uma canção. Páram no corredor. Meninas e meninos correm para seus respectivos banheiros,

voltam molhados de água e suor e entram na sala. Sentam no chão para a “rodinha” e Natalia senta-se em uma cadeira em frente a eles. Formam um semi-círculo. Sento-me no chão ao lado da última criança. Ela começa a cantar a música do “Bom Dia”. Todos a acompanham. Me olham à espera de que cante junto com eles. Vou relembro a letra e começo a cantar também, meio tímida. As crianças riem.

(Caderno de Campo – fevereiro 2006)

Ao chegarem na escola às crianças vão direto para o refeitório para o café da manhã. Ali elas começam o dia com uma caneca de café com leite. Algumas crianças trazem de casa alguma outra coisa, mas é incentivado pela escola que comam o que a escola oferece. Geralmente todos tomam esse café, o que não acontece com o almoço, uma vez que muitas não aceitam a comida da escola e reclamam por serem obrigadas a comer. Depois seguem direto para o parque, brincam, interagem, conversam. Dependendo do dia, depois do parque há Educação Física ou Sala de Leitura e muitas vezes elas vão direto para o almoço, só chegando na sala depois da escovação dos dentes e da higiene. Quando chegam na sala, cantam a música do “Bom dia!”

*“Entrando na nossa sala  
cantamos com alegria  
saudamos a professora,  
bom dia, bom dia!  
Saudamos os coleguinhas,  
Bom dia, bom dia!”*

Ora, as crianças já se deram bom dia! Já viram a professora, já viram os colegas. Já tomaram café juntas, conversaram, trocaram informações sobre a véspera, as brincadeiras, os fatos ocorridos em casa; já brigaram e fizeram as pazes; já conversaram com o funcionário que alimenta as cutias, fizeram Educação Física ou foram para a Sala de Leitura – isso significa dizer que o dia delas já começou há muito... quantas coisas já fizeram! Mas quando chegam na sala, depois do almoço (em horário muito diferente do que se almoça fora da escola – por volta das 9:30h da manhã) vão cantar uma música para se darem “Bom dia”. Poderia chamar de rotina às avessas? Não poderiam cantar no refeitório, quando chegaram? Por que a professora não altera essa rotina? O que acontece para ser assim todos os dias? É próximo da realidade darmos bom dia no meio do dia para alguém que está ao nosso lado desde cedo?

Estas questões permaneceram em mim durante boa parte do dia, e do outro

dia, e dos outros dias também. Vou me inteirando das atividades das crianças e passo a chegar mais cedo para acompanhar o momento em que chegam na escola, buscando perceber e ouvir seus comentários e conversas assim que se encontram, como também suas formas de se darem “bom dia”.

Elas se cumprimentam de formas variadas. Não costumam falar “bom dia”, mas há maneiras mais ou menos estabelecidas para estes cumprimentos. Os meninos dizem “e aí?”, “fala!”, “qual é, mané?”, “beleza?”, além de baterem com as mãos, abertas ou fechadas, baterem o tórax, um de encontro ao outro, como alguns atletas fazem. As meninas se beijam, dizem “oi!”, “e aí?”, “tudo bem?”, pegam os batons umas das outras, se abraçam, mexem nos penteados, pedem para ver os enfeites dos cabelos, fazem roda de mãos dadas, mostram umas para as outras, ali mesmo, antes da forma, o que trouxeram de casa. Todos, meninos e meninas riem muito neste momento. O bom dia está dado, o encontro para mais um dia foi formalizado, estão prontos para a rotina escolar que, grande parte das vezes, não leva em conta estes momentos, engessada que está no que foi estabelecido ensinar sobre regras de convivência, boa educação.

Mais um exemplo sobre o mesmo tema.

As crianças brincaram muito hoje no parque. Depois foram para sala de leitura. Às 10:30h elas chegaram na sala de aula. Já almoçaram, escovaram os dentes e vão para a rodinha. Daqui à uma hora elas vão embora, mas a professora obedece ao planejamento e canta a música do bom dia, completa o calendário, faz a chamada e a janela do tempo. Pouca conversa. Julia pede para contar uma história, mas ela explica com muita educação e cuidado que hoje estão atrasados e que fica para amanhã.

Distribuí folhas para atividades diferentes nas mesas: desenho com lápis de cor, lápis cera, hidrocor, massinha.

Todos passam por todas as mesas. Natalia é atenta a todos, afetiva, chama as crianças pelo nome. Elas ficam à vontade, passando pelas mesas e trocando de atividades sem a determinação da professora.

(caderno de campo – maio de 2006)

Será mesmo que dá para cantar música de **bom dia** depois do almoço? É incoerente com o que as crianças estão vivendo na realidade e incoerente também com a prática que observo da professora. Ela é atenta aos comentários das crianças, preocupada em saber se elas estão gostando das atividades, sempre conversa, faz perguntas, acompanha, fica perto de cada mesa dando atenção a todos e a cada um. Sabe as histórias pessoais de cada aluno, pois me conta algumas. Sempre fala com eles sobre acontecimentos do dia a dia, notícias do jornal, da TV. Por que será que Natalia ainda não se deu conta de que às 10:30h

da manhã as crianças já fizeram tanta coisa juntas que o “bom dia” não cabe mais nesse lugar? Hora da saída. Vou embora, atravesso o Campo de Santana, entro no metrô e não consigo responder. As organizações diárias acontecem sempre da mesma maneira, raras são as exceções de mudanças. As crianças se adequam, se acostumam e para quem está de fora, fica a impressão de que a dinâmica escolar não percebe mais as mudanças que poderiam ser feitas para o enriquecimento cultural, oral, cognitivo das crianças.

Depois da música do “Bom dia”, Natalia tem uma rotina que é seguida todos os dias na mesma ordem: primeiro, com a ajuda das crianças, ela completa o calendário com dia do mês, da semana e ano. A seguir faz a “chamadinha”. Espalha tiras de cartolina plastificada com o nome das crianças no chão (mesmo os faltosos), e as crianças vão localizando seus nomes e colocando na parede – meninas de um lado e meninos de outro. Não há preocupação em ordenação alfabética e as letras são em forma de bastão.

As próprias crianças vão dizendo os nomes dos colegas que faltaram e Natalia os guarda em uma caixa. Natalia me diz que faltam, em média, cinco a sete crianças por dia, alternando os faltosos. Segundo ela, não há aquele que falte mais ou menos. Em um rodízio que parece combinado, faltam crianças diferentes fazendo com que ela tenha por dia em torno de dezoito crianças.

Por último Natalia passa para a “janelinha do tempo”. Com uma música específica vai perguntando se está sol, se está chovendo, mostra pedaços de cartolina plastificados com desenhos de nuvens, sol, raios e chuva e as crianças escolhem qual colocar na janela desenhada e presa a um painel na parede, ao lado da chamadinha. Aqui também cabem algumas reflexões acerca deste ritual.

O momento da chamada, da janelinha do tempo, da rodinha acontece depois do café da manhã, do parque, conforme já foi dito e apresentado no exemplo da rotina que foi transcrita do diário de campo. As crianças chegaram na escola e muitas vieram a pé. Puderam ou não brincar no parque, em função do tempo, chegaram de casaco, molhadas, com guarda chuva, ou apenas de camiseta ou short. Completar a janela do tempo poderia trazer novo significado para elas. Perguntar se está sol ou chuva, pedir que mostrem qual desenho representa o sol – sorrindo, feliz ou a chuva – uma nuvem cinza tristonha, com cara de choro, desarticula as formas culturais e específicas de cada criança perceber e apreender as variações do tempo. O sol está sempre feliz!? A chuva está sempre triste!? Por

quê? Quais os sentidos aqui incorporados às estações do tempo? Como as crianças convivem com a chuva, com o frio, com o calor, com o sol, com a natureza? Por que não buscar na atividade da janela do tempo uma discussão mais ampla das relações estabelecidas com os fenômenos da natureza? Estas questões estão, mais do que nunca, na ordem do dia dos programas de televisão, revistas e jornais e, certamente, as crianças participam dessas discussões, têm curiosidades, teorias. Mas aqui, neste momento, ao som da música de todos os dias, ou o sol feliz, ou a chuva tristonha é presa no céu desenhado atrás de uma janela aberta.

Este é, também, o momento da conversa livre, onde as crianças contam novidades, perguntam sobre a vida da professora, se melhorou da dor de cabeça, se trouxe banana para os micos (ela sempre traz bananas para os micos), o que farão aquele dia. Contam histórias das famílias, dos irmãos e primos, dos bichos de estimação. Todos falam, com exceção de um menino que nunca fala nada. Esperam por sua vez, levantam o dedo, ouvem os colegas. Natalia participa com entusiasmo, responde às perguntas, ri com eles, pergunta pelos irmãos mais velhos que já saíram da escola. É um momento agradável. A vida das crianças pula para dentro da escola sem nenhuma cerimônia, seja através das próprias crianças seja através das perguntas de Natalia. Ela me diz em determinada ocasião que já lecionou para vários irmãos que já saíram da escola e que gosta de saber deles, por isso pergunta. Aconteceu mais de uma vez de Natalia sacar de dentro da bolsa um livro do acervo da Sala de Leitura e ler para as crianças. Funciona como uma espécie de surpresa, algo que ela faz de vez em quando e que as crianças não esperam, mas adoram. Quando este momento se esgota, seja por que elas começam a ficar inquietas ou por questão de tempo, Natalia encerra a rodinha e começa as atividades dirigidas.

Estas atividades são desenvolvidas, normalmente, a partir de um caderno de planejamento. Esse planejamento é construído nos ciclos de estudos e reuniões com a direção da escola, coordenação e professores. As crianças não participam da função de organizarem junto com a professora o dia de trabalho ou a semana, mas assisti algumas ocasiões em que Natalia alterou a atividade em função de conversas, pedidos e histórias contadas por elas.

Embora aconteçam ocasiões em que o planejamento é alterado pela professora a partir da demanda das crianças, há certo desconforto quando alguma coisa sai do planejamento. É como se a escola não soubesse bem o que fazer com

as crianças para além daquilo que foi organizado, como trecho do caderno de campo mostra a seguir.

Refeitório. São 7:30h. As crianças das turmas de Natalia e Evelyn, que tomam o café no mesmo horário todos os dias, conversam animadamente. Não há sol, faz frio e cai uma chuvinha fina. A professora de Educação Física ainda não chegou. Evelyn e Natalia conversam sobre o que fazer com as crianças. Hesitam entre irem para o parque mesmo com a chuva ou irem direto para a sala.

**Natalia:** e então, o que você acha?

**Evelyn:** vamos para o parque assim mesmo. Não está chovendo muito e na sala vai ser um transtorno!

**Natalia:** é, elas vão ficar agitadas dentro da sala sem ter o que fazer nesse tempo até a Educação Física. Vamos para o parque pelo menos até 08:15h.

**Evelyn:** então vamos!

Saímos todos do refeitório e rumamos para o parque. A areia está molhada e os brinquedos também. As crianças parecem gostar e correm para brincar. Depois de alguns minutos a chuva aperta e as crianças, obedecendo ao chamado das professoras, saem correndo para dentro da escola. Natalia vai até a sala de leitura e tenta pegar um filme para passar no salão. Nos encaminhamos todos para lá. As crianças estão alvoroçadas. Não teve parque, mas vai ter filme! Elas conversam muito, discutem sobre qual filme vão ver, etc. Algo que não entendo aconteceu, mas o filme não veio. Não teve jeito, cada uma das professoras pega sua turma e se encaminha para a sala de aula, são 8:10h. Às 8:30h vai começar a aula de Educação Física, até lá Natalia distribui brinquedos diversos e coloca sobre as mesas para as crianças escolherem com o que querem brincar. Ela passeia pela sala e parece não saber bem o que fazer. Pega o caderno de planejamento, lê algumas folhas e guarda. Olha a lista de chamada, abre um armário e começa a arrumar gavetas deixando que as crianças brinquem sem a sua interferência.

(caderno de campo – maio de 2006)

Hoje tudo saiu ao contrário do que deveria sair. Foi um início de dia difícil. Houve atrasos, chuva e até o vídeo falhou. Nada do que estava planejado para acontecer aconteceu. Observo Natalia e percebo que ela não sabe bem por onde começar. Penso que se podia fazer agora a rodinha, conversar com as crianças, iniciar as atividades de chamada, janelar do tempo até começar a Educação Física. Mas tenho clareza que este pensamento é meu. Sendo eu a professora talvez essa fosse minha decisão, mas lembro-me do que está em mim e o que está fora de mim. Nesse caso específico penso no que está nela, a professora regente da turma, e sua decisão é esperar pela Educação Física deixando as crianças brincarem. O que também não é mau.

Para as crianças houve a frustração do parque e do filme, mas brincar livremente na sala podendo escolher os brinquedos não as desagrada. Estão contentes, satisfeitas. Trocam de mesa a toda hora, trocando de brincadeiras e de brinquedos. Ora vão para a suposta casinha de bonecas, ora brincam de “supermercado” entabulando diálogos sobre preço dos produtos, falta de dinheiro, cheque, cartão de

crédito. Mas nada é muito demorado. Elas parecem perceber que as brincadeiras serão rápidas, que não vão se demorar muito e não estendem este momento. Circulo por entre as mesas, fico perto de um grupo, mas logo ele se dissolve.

Enquanto isso, Natalia continua a arrumar suas gavetas sem incomodar a brincadeira das crianças. Elas levantam, vão ao banheiro, voltam. Vejo que têm liberdade para irem ao banheiro sem pedir permissão à professora. Às 08:30h a professora de Educação Física chega na porta da sala e avisa Natalia para encaminhar as crianças para o salão. Ela pede às crianças que deixem os brinquedos, organiza um fila e as crianças saem para a Educação Física.

Segundo Barbosa (2006), organizar o cotidiano das crianças em escolas de educação infantil pressupõe pensar que estabelecer uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da “leitura” que se faz do grupo de crianças. É importante que o professor observe e conheça as crianças com as quais trabalha, ou seja, que sua percepção das brincadeiras, formas de brincar, se organizarem nos grupos e pares, que aquilo que gostam de fazer e o que não gostam, a forma que as brincadeiras se organizam e se desenvolvem, a agitação ou o silêncio deste ou daquele sejam vistos, percebidos, notados pelo professor como mais um instrumento de ajuda no momento de organização das atividades, brincadeiras, cantos, livros. Desta forma, a estruturação espaço-temporal ganha significado e, ainda segundo a autora, é fundamental que o contexto sociocultural no qual se insere a proposta pedagógica dê condições e suporte para a qualidade do trabalho.

Barbosa (2006) salienta que as rotinas podem se tornar formas de alienação sempre que não levam em conta a participação, a relação com o mundo, a liberdade a consciência, a imaginação e as diferentes formas de sociabilidade das pessoas envolvidas nela, sejam crianças e/ou adultos. A sucessão de eventos descontextualizados, prescritos de forma descritiva e reguladora da disciplina, que leva as pessoas a agirem e repetirem gestos, ações, palavras, músicas, atos acaba por cristalizar o cotidiano e servindo de caminho para a alienação do ambiente, que pode ser tão profícuo em criatividade quando se trata de escolas e pré-escolas.

“Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais a manhã se inicia com um determinado tipo de atividade e é finalizada por

outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado (p:36)”.

Para Certeau (1994), nós não somos seres passivos, mas sim indivíduos que atuam de forma direta sobre o contexto e constroem nele variações. Para este autor, o cotidiano se inventa de mil maneiras. Ele rompe com o modo exclusivo de se enxergar a sociedade estruturada sob uma rede de disciplina e diz:

“Mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-los; enfim, de que *maneiras de fazer* formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica” (p: 41).

Ainda que as rotinas dentro das instituições permaneçam fechadas e por vezes alienadoras, é preciso ressaltar que os indivíduos da comunidade escolar – e em especial as crianças, por sua capacidade de reverter o estabelecido com a imaginação, curiosidade, inquietação – criam suas maneiras próprias de viver o dia a dia saindo da suposta passividade com a qual muitas vezes são entendidos.

O que observei nesta escola de Educação Infantil<sup>31</sup> são rotinas que estão de tal forma incorporadas ao cotidiano dos adultos, sejam professores ou coordenadores, que não se pensa mais nelas ou sobre elas. Nas escolas as rotinas se misturam ao cotidiano como se elas fossem sinônimos. Barbosa (2006) estuda as diferenças sutis acerca desses conceitos – cotidiano e rotina. Segundo ela, a reflexão sobre o cotidiano começou a ser produzida no século XVIII a partir da literatura, que, nos romances, contava a história da vida das pessoas comuns e a pintura descobria a arte de retratar famílias inteiras em suas atividades diárias. A partir da abertura promovida pela arte, os cientistas sociais descobriram a importância e originalidade do cotidiano e iniciou-se, então, uma valorização dos micro acontecimentos como o lugar onde podem ser vistos pequenos retratos do mundo.

---

<sup>31</sup> Esta mesma observação foi feita em outras escolas anteriormente observadas por mim no estudo exploratório da pesquisa Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação. Projeto de pesquisa, PUC-Rio/CNPq. 2004, mimeo,

O estudo do cotidiano foi-se constituindo uma área de estudos da sociologia, da antropologia e da história. O dia-a-dia foi incluído nos estudos diferenciando-se do cotidiano com as minúcias existentes dentro dele. As rotinas, dessa forma, podem ser vistas como produtos culturais criados e reproduzidos no dia-a-dia e que organizam o cotidiano. *O cotidiano é mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem atividades repetitivas, rotineiras, como também é nele que se encontra o inesperado, a inovação* (Barbosa, 2006, p:37).

As rotinas fazem parte do cotidiano dos sujeitos, mas diferem dele, pois não incluem espaços para inovações, imprevistos, mudanças. Na maioria das vezes foi o que encontrei: rotinas cristalizadas, formalizadas e organizadas pelos adultos sem que as crianças participassem de sua construção, sem espaço para alterá-las, modificá-las.

Nas instituições escolares e também nas instituições de educação infantil está sempre presente uma rotina de trabalho, que pode ser organizada pelo próprio sistema de ensino, pelos diretores e/ou coordenadores, pelos professores e demais profissionais da escola e, em determinadas instituições, as próprias crianças podem ser convidadas a participar de sua elaboração. Os horários de entrada e saída, o tempo mínimo e máximo para cada atividade, o equilíbrio entre o dentro da sala e o parque externo, atividades direcionadas e livres, brincadeiras direcionadas e livres, lanche, almoço, higiene, costumam fazer parte da maioria de rotinas para darem uma forma e uma norma ao cotidiano das crianças.

Dentro dessas normas e regras, mais ou menos elásticas, mais ou menos cristalizadas, têm-se uma variedade de situações e experiências que perpassam o cotidiano, transformando-o em lugar de criação e/ou mera aceitação. As atividades desenvolvidas dentro da sala de aula obedecem a planejamento, direcionamento, objetivos e mesmo as atividades livres estão sujeitas ao tempo que se gasta dessa ou daquela forma, se sobra tempo, brinca-se até a hora da saída, se não sobra, não se brinca.

Natalia sempre procurava terminar as atividades de modo que as crianças pudessem ficar livres para escolherem com o que brincar até a hora da chegada dos pais na porta da sala. Espalhava brinquedos pelas mesas e deixavam que elas explorassem o espaço da sala como bem quisessem. Esse era um momento de observação que eu gostava muito. As crianças ficavam muito felizes, também.

Entre as brincadeiras preferidas estavam o saco de dinossauros e a “pseudo” casinha de bonecas. Muitos diálogos, conversas animadas. Cito alguns exemplos:

**1) Manoel:** nossa, esse telefone toca sem parar. Será que é alguém me cobrando contas?

**2) Margarida:** minha filha, bota o casaco que está chovendo. Não quero você resfriada porque não posso ficar em casa cuidando de gente doente, tenho que ir trabalhar. Já falei, bota o casaco!

**3) Pedro:** meu Tiranossauro Rex é muito forte.

**Lucas:** não, o meu Velociraptor é mais. Ele bate no seu e rapidinho ele morre. Ainda arranca a cabeça!

**Pedro:** fala sério! Já viu um Velociraptor arrancar cabeça de Tiranossauro Rex? Nem que ele tivesse dentro do caveirão<sup>32</sup>.

**Lucas:** mas o meu não tem medo de caveirão. Você tem medo do caveirão?

**Pedro:** tenho. E você também tem Todo mundo tem! Tem que ter!

**4) Alice:** senta aí que vou pentear você igual a uma princesa.

**Suzana:** não quero ficar igual princesa. Quero ficar igual a Xuxa.

**Alice:** a Xuxa tem cabelo curto. Seu cabelo é comprido, não dá pra ficar igual.

**Suzana:** minha mãe sempre fala que quer ficar igual à Ana Maria Braga. Até cortou o cabelo e botou duas cores. Ficou horrível!

**5) Fernando:** meu castelo vai ficar muuuuuuito mais alto que o seu!

**Clarice:** e daí? O meu vai ficar mais bonito. Vou botar jardim e flores.

**Fernando:** o meu vai ter carro na garagem. Na casa do meu tio tem carro na garagem. Ele nem deixa a gente entrar para brincar.

**Clarice:** quando eu crescer vou querer também uma casa com carro na garagem. Deve ser bom. Quando o carro sai a gente tem a garagem para brincar.

**Fernando:** você vai em alguma casa que tem carro na garagem?

**Clarice:** não. Mas o seu Paulo tem, lá perto de casa, pai do Tiago. Eu brinco com o Tiago, mas nem vou na casa dele.

**Fernando:** vamos fazer um castelo só? Meu e seu?

**Clarice:** vamos! Daí vai ter jardim, flor e carro na garagem.

<sup>32</sup> O caveirão é um carro blindado adaptado para ser um veículo militar. A palavra caveirão refere-se ao emblema do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE), que aparece com destaque na lateral do veículo. Nas operações realizadas pelo caveirão, a polícia faz ameaças psicológicas e físicas aos moradores, com o intuito de intimidar as comunidades como um todo. O emblema do BOPE - uma caveira empalada numa espada sobre duas pistolas douradas - envia uma mensagem forte e inequívoca: o emblema simboliza o combate armado, a guerra e a morte. O tom e a linguagem utilizados pela polícia durante as operações com caveirão são hostis e autoritários. As ameaças e os insultos têm um efeito traumatizante sobre as comunidades, sendo as crianças especialmente vulneráveis. Alto-falantes montados na parte externa do veículo anunciam repetidamente a chegada do caveirão: "Crianças, saiam da rua, vai haver tiroteio" ou de forma mais ameaçadora: "Se você deve, eu vou pegar a sua alma". Quando o caveirão se aproxima de alguém na rua, a polícia grita pelo megafone: "Ei, você aí! Você é suspeito. Ande bem devagar, levante a blusa, vire... agora pode ir..." 15.03.2007. <http://www.direitos.org.br/index2>.

Percebia nessas horas que a linguagem das crianças era muito rica, solta, sem travas. Todos falavam com todos, à exceção do menino que não conversava com ninguém, mas também ele brincava, sozinho, usando alguns quebra-cabeças com figuras geométricas que ficavam dentro de um cesto de vime. Ele conversava sempre muito baixinho com ele mesmo e parecia se divertir. Nunca conversamos apesar de insistentes tentativas.

Voltando aos diálogos, percebe-se que, na grande maioria das vezes, retratam conversas ouvidas no universo familiar. Questões de preocupação financeira como demonstra Manoel com o telefone que “tocava sem parar”. Interessante notar que a fantasia que o fazia ouvir o telefone tocar sem parar não lhe trazia notícias boas, tranquilidade, alegria. Ele ouvia o telefone tocar e isso o remetia a situações de cobrança de contas atrasadas. Experiências vividas e incorporadas? Margarida também lida com uma possível doença da filha imaginária como algo indesejado, que vai lhe trazer preocupações, pois não poderá ficar em casa pois precisar trabalhar. No rosto de Alice, que não tenho como trazer para esta análise, estão estampados sentimentos como angústia, nervosismo, preocupação. Olha para a filha imaginária e é ríspida, seu tom de voz é forte, quase uma briga: “*bota o casaco, já falei!*”

Os diálogos de Pedro e Lucas, Alice e Suzana e Fernando e Clarice trazem também situações do cotidiano, do dia a dia, uns mais leves, outros mais pesados para crianças de quatro anos. A violência, os apelos estéticos das celebridades veiculados pela TV, o consumo e o desejo de ter objetos, comprar coisas caras, viver de forma diferente do que se vive. O caveirão é uma ameaça constante em comunidades onde o tráfico domina e a polícia faz incursões. Muitas crianças dessa escola moram em locais assim, como o Morro da Providência e o Morro de São Carlos. Uma brincadeira com dinossauros acaba por levar ao caveirão. Procurei saber se naqueles dias houve alguma incursão em morros da redondeza que justificasse o assunto, mas nada havia acontecido. Pode-se dizer que o caveirão está incorporado à rotina de algumas crianças e a brincadeira com os dinossauros pode ser suficiente para trazer à tona o assunto. O nível de violência é, por vezes, tão intenso que um dinossauro menor do que o Tiranossauro Rex não só pode matá-lo como arrancar-lhe a cabeça. Fui pesquisar sobre os dois dinossauros. Os nomes estão corretos, e o Tiranossauro Rex é muito maior que o Velociraptor. Seria difícil, num confronto entre os dois, o segundo

vencer o primeiro.

Alice e Suzana demonstram outro tipo de influência em seu diálogo. Aqui é a televisão, a vida das celebridades, a estética, o glamour que entra em cena. Enquanto uma quer fazer penteados de princesa na amiga, esta quer ficar igual à Xuxa – sonho de consumo de 9 entre 10 meninas. Conversam e brincam com o imaginário repleto dos desejos e sonhos de possuir aquilo que a TV leva para dentro de suas casas. Ter um cabelo diferente, ter uma casa diferente, usar as roupas das atrizes, mudar o penteado, ser uma princesa. As crianças acabam por incorporar também o que ouvem dos adultos, o que vivenciam em suas casas. A mãe de Suzana quer ter o cabelo igual ao da Ana Maria Braga. Para isso, corta e os colore. Suzana entende o desejo da mãe e, como ela, deseja ter um outro cabelo, mas sabe que nem sempre isso é possível e é contundente em sua crítica: *“ficou horrível!”*

Ser uma outra pessoa que a mídia apresenta como “linda”, “rica”, “poderosa” ou, ainda, ter uma casa com garagem e carro, ou com jardins e flores, ou, de forma mais subjetiva, não precisar ter medo do caveirão são simbologias que aparecem nas falas das crianças e que, a partir das interações e dos processos de socialização, constituem a identidade da criança naquele contexto.

Em dimensões mais amplas, os processos de socialização envolvem um ser humano individual (experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (raça, de gênero, estratificação social). Essas dimensões devem ser tratadas, em seu conjunto ou em suas particularidades, segundo uma perspectiva sociológica, de acordo com um modelo reflexivo de socialização que permite analisar como os indivíduos desenvolvem necessidades, capacidades, competências do agir, interesses e qualidades pessoais em tensão com as regras, expectativas e costumes sociais. Nesses processos estão em jogo aspectos multidimensionais objetivos e subjetivos, isto é, os processos do desenvolvimento da identidade e as comunicações e interações com o outro.

Os processos de socialização podem ser compreendidos como um conjunto de interações entre seres humanos, das quais estes participam ativamente e assim tornam-se membros de determinada sociedade e cultura. Por meio de tais

processos, os indivíduos internalizam uma série de valores, formas de agir e maneiras de pensar e ao mesmo tempo desenvolvem sua individualidade em uma relação de interdependência e conflito com os valores socioculturais que lhes são oferecidos. Esses processos ocorrem quando se estabelecem correspondências entre a realidade objetiva (mundo social) e a realidade subjetiva (identidade pessoal).

Segundo Grigorowitschs (2007), a especificidade dos processos de socialização na infância, de um ponto de vista sociológico, repousa no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interações sociais, que variam cultural e historicamente. Dentre elas pode-se citar as interações no interior da instituição escolar (interações entre crianças, entre crianças e professoras/es, entre crianças e demais funcionárias/os); as interações no interior da vida familiar (com pais, irmãos, primos, avós), e as interações entre pares (onde o jogar/brincar revela-se fundamental).

Ainda de acordo com a autora, quando essas crianças tornam-se adultas, deixam de participar (na condição de crianças) da maioria dessas modalidades de interação e passam a privilegiar outras formas de interação em suas experiências cotidianas. Nesse aspecto, as divergências entre os processos de socialização infantil e os processos de socialização na vida adulta ocorrem apenas no que se refere às formas de interagir, mas não no próprio ato de interagir. Isso faz com que, por um lado, os processos de socialização infantil tenham uma especificidade, mas, por outro lado, isso define os seus limites, pois, vistos de uma perspectiva mais abrangente, pode-se considerar que tanto adultos como crianças participam de interações; e o interagir é o que define o socializar-se.

Dessa forma, os processos de socialização infantil podem ser definidos da mesma maneira pela qual se define o conceito de processos de socialização em suas características mais amplas. A socialização infantil pode ser entendida como uma série incontável de processos, por meio dos quais as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação, que possibilitam não apenas a sua introdução no mundo, mas também a constituição de um mundo no qual passam a habitar e simultaneamente se desenvolver.

Dessa maneira, nos processos de socialização infantil, a inserção das crianças no mundo social ocorre por meio da construção de uma identidade, isto é, cada criança insere-se no mundo ao mesmo tempo em que constrói uma identidade

própria, que permitirá essa mesma inserção. Essa identidade é individual exatamente porque está carregada de certo grau de autonomia em relação ao mundo social, mas ao mesmo tempo só pode ser construída quando inserida nesse mesmo mundo. Essa identidade começa a se tornar perceptível na infância, não apenas como algo estritamente social e externo à criança, mas sim intersubjetivo, como o centro do agir por meio de processos de co-construção, que nas relações intersubjetivas constroem tanto uma série de experiências coletivas, como também deixam espaços vazios para que o centro do agir individual tenha lugar.

Esses são processos que ocorrem tanto entre adultos e crianças, como apenas entre crianças e, neste último caso, como os exemplos acima do diário de campo, se os adultos interferem nesses processos, essa co-construção não ocorre. Para uma criança, as outras crianças são uma parte específica do outro generalizado e, ao interagirem, desempenham um papel único nos processos de socialização infantil. Quando crianças conversam (discutem) sobre determinado tema, ou jogam/brincam juntas, elas dispõem do controle desse mundo, dessa cultura - o controle da ação e o controle do saber (Corsaro, 1997).

O conceito de “interação” ou “interações sociais” , como aquilo que constitui os processos de socialização, permite reconhecer todos os atores sociais (crianças, adultos, idosos, negros, brancos, mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais) como ativos nos processos dos quais participam, o que não significa que, na vida em sociedade, não existam figurações sociais específicas dotadas de formas variadas de distinção social e hierarquias diversas. Mas o fato é que essas formas de distinção social encontram-se em constante tensão com a dimensão de autonomia individual que o interagir proporciona. Desse modo, o conceito *processos de socialização* permite captar as tensões e contradições constituintes da vida em sociedade, tanto na infância, como na vida adulta, sem pender nem para o lado da mera reprodução e manutenção da ordem social, nem para a total autonomia do agir individual.

Para que o campo da sociologia da infância se desenvolva em suas dimensões teóricas, tais tensões devem ser levadas em conta: as crianças são, simultaneamente, atores sociais que interagem com adultos e outras crianças, ao mesmo tempo em que pertencem a uma forma de distinção social singular, a infância, posicionada em lugar específico nas hierarquias de determinada

sociedade; lugar esse não totalmente fixo, dado o caráter processual e fluido da socialização e, portanto, da própria sociedade.

### 5.1.2

#### **Ter e não ter – eis a questão! Livros e brinquedos da escola e da sala de aula**

A escola possui uma sala de leitura pequena, mas bem equipada. TV, vídeo, aparelho de som, um ventilador antigo, de pé; uma boa quantidade de livros infantis arrumados nas estantes por temas; materiais diversos como jornais, álbuns, enciclopédias; vários “livros da vida”<sup>33</sup> de anos anteriores que as professoras às vezes levam para a sala para trabalhar com as crianças; dicionários, enciclopédias, materiais da Prefeitura enviados para as escolas, revistas, fitas de vídeo variadas. A sala fica sob a responsabilidade da professora Catarina, que acumula o cargo de coordenadora pedagógica. Ali as crianças vão duas vezes por semana, ouvem histórias, assistem filmes, conversam sobre os livros, fazem atividades de artes sempre sob a coordenação de Catarina.

Por ser uma sala pequena para tantos materiais, por vezes dá uma impressão de desorganização, mas um olhar mais apurado mostra que Catarina cuida muito bem daquele espaço, arrumando, limpando, catalogando, anotando o material que sai e entra. Em alguns momentos sentia até um cuidado exagerado, pois cada vez que ela saía da sala, fechava a porta à chave, o que não permitia fácil acesso aos materiais por parte das professoras.

Todas as atividades de leitura, manuseio de livros e outros materiais impressos, assim como a produção de trabalhos relacionada a determinados livros de literatura infantil, são feitas naquele espaço. Catarina organizava uma rotina de atividades sempre direcionada, a partir do livro lido no dia ou do filme assistido. As crianças saíam desses momentos eufóricas, conversando muito, falando alto, rindo, trocando idéias.

Por outro lado, a sala de aula que observei tem um acervo reduzido. Apenas

---

<sup>33</sup> Técnica de trabalho introduzida por Célestin Freinet para a organização e sistematização das histórias e experiências vividas no espaço escolar. Para maior aprofundamento ver: Freinet, Élise (1979). O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora; Sampaio, Rosa Maria Whitaker Ferreira (1989). Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione.

8 livros pendurados em uma grade, por pregadores; poucos murais e palavras escritas; brinquedos em péssimas condições de uso: quebrados, sujos, pedaços de brinquedos que por vezes não me permitiam nem saber o que foram no passado; carros sem rodas, rodas soltas sem o carro, jogos de encaixe faltando peças; bonecas sujas, algumas sem roupas, algumas sem pernas ou braços. Um móvel plástico originariamente feito para abrigar computador foi apropriado pelas crianças como a casinha de boneca uma vez que não há computadores nas salas de aula.

Enquanto as crianças fazem uma atividade dirigida, nas mesas sento-me perto da casinha de bonecas e pego uma boneca, um chapéu, olho os detalhes, os carrinhos quebrados, os restos de brinquedo. Para Benjamim (1984) *a criança faz história a partir do lixo da história*. Essas crianças fazem as suas histórias dentro dessa sala a partir do que elas vivem aqui, com o que tem aqui. Parecem não se importar com a falta de variedade, nem com o estado em que os brinquedos se encontram. Nunca as vi reclamando, falando sobre isso. Brincam com prazer, entabulam conversas, fazem histórias de pai, mãe e filho, falam ao telefone, fingem escrever no computador em um teclado solto, interagem de maneira amena e afetiva. Não discutem, não são violentos. Brigas acontecem, mas elas mesmas resolvem essas questões que normalmente são por conta de algum desses brinquedos, o que me faz pensar que elas gostam deles, os disputam.

Quando uma briga se torna mais forte, Natalia interfere, chega perto, pergunta o que houve, sempre procura uma forma das crianças resolverem a situação por elas mesmas. Ela tem uma postura muito interessante no que diz respeito à sua relação com as crianças. Ambigüidade seria seu nome, assim como o de várias outras professoras. As crianças se respeitam. A professora não interfere de forma imperativa na vida das crianças dentro da sala. As atividades são propostas, dentro da rotina estabelecida, as crianças cumprem o que ela determina, mas não há imposição, agressividade, autoritarismo exacerbado. As crianças gostam dela e ela demonstra afeto pelas crianças.

A professora, ao abordar o estado de conservação dos brinquedos, relata que se incomoda muito, que não gosta, que gostaria de poder comprar brinquedos novos, mas que não pode e nem deve. Pergunto sobre a verba que as escolas recebem para gastos definidos pela direção – o Fundo Rotativo do Sistema Descentralizado de Pagamentos, que possibilita a direção da escola a gerir diferentes gastos com agilidade. Esse dinheiro pode e deve ser usado para

comprar, entre outras coisas, brinquedos. Natalia desconversa. Não insisto. Da observação concluo que uma escola de educação infantil não poderia ter uma sala de aula com brinquedos em conservação tão precária.

Os diretores das escolas públicas municipais têm uma certa autonomia financeira. O Sistema Descentralizado de Pagamentos – Fundo Rotativo – é um recurso financeiro que possibilita gastos com despesas variadas, de forma ágil e sem burocracias.

É de responsabilidade da gestão escolar planejar e definir as prioridades para solicitar e distribuir os recursos do Fundo. Além desta verba, a escola pode ainda requerer à CRE recursos, materiais e equipamentos mais específicos para a Educação Infantil, além de obras de adaptação de espaços das escolas.

Segundo Corsino (2003), esta autonomia, além de depender das necessidades e condições específicas de cada escola, pressupõe competência administrativo-pedagógica. Gerir os recursos financeiros do Fundo Rotativo acarreta necessidade de apresentar planilhas de custos, transparência junto à comunidade escolar além de comprometimento com a esfera pública, uma vez que os gastos devem estar em consonância com as reais necessidades da escola.

Ainda assim, o acervo de brinquedos da escola deixa a desejar no que diz respeito à sala de aula especificamente observada. No entanto, noto que as crianças são felizes na escola, são amigas, se sentem bem dentro do ambiente escolar, realizam as tarefas com prazer. Quando estão entre elas, cantam, conversam, contam casos engraçados, se ajudam, inventam brincadeiras. Quando estão na presença da professora ficam um pouco mais quietas, não falam tanto, não conversam tanto, não cantam tanto. Procuro me misturar a elas e vou percebendo que elas conhecem mais coisas do que a escola supõe, têm mais histórias para contar do que lhes é permitido, poderiam ser mais livres e relaxadas, mas a escola tem necessidade de organizá-las em fila, na forma, com a mão no ombro do amigo, mesmo em percursos rápidos. As músicas dentro do armário obedecem a uma disciplina quase militar. Canta-se para tudo!

Depois de algum tempo dentro da escola, ouvindo, observando, escrevendo, anotando, vendo-as cantando me pergunto: onde estarão as músicas que elas efetivamente ouvem em casa, na comunidade, nas festas que freqüentam?

### 5.1.3

#### Boca fechada dentro da escola X Zeca Pagodinho fora da escola: as músicas cantadas dentro e fora do aramado

“Bom dia, como vai?  
Bom dia, bom dia, bom dia!!!  
Como vai?  
Eu estou feliz  
Porque estou aqui  
Pertinho de você!!  
Bom dia, bom dia, bom dia!!!”

Percebo que o hábito de cantar na escola está incorporado à rotina da professora. As próprias crianças já entram em sala sentando em semicírculo e se ela não começa a cantar elas ficam em silêncio sem nada fazer ou perguntar.

Mas há também outras tantas músicas que estão na instituição para ordenar e organizar filas, almoços, lavar as mãos e escovação de dentes, por exemplo, além das que servem para fechar a boca na hora da leitura de alguma história, descer e subir escadas, pedir desculpas a algum colega, ir embora para casa e assim por diante. Abaixo trechos do diário de campo que ilustra esta observação.

Todos os percursos feitos na escola são com música: do parque para a sala, da sala para o banheiro, da sala para o refeitório, sempre em fila e um segurando no ombro do amigo da frente, cantando sem parar. Neste momento as crianças acabaram a Educação Física e vão direto para o almoço. São nove e dezoito da manhã. Passam pelo banheiro que é ao lado da sala onde fazem Educação Física, pegam a toalha dentro da sacola que está pendurada nos ganchos fora da sala e penduram no pescoço. Todas as toalhas têm uma fita, ou barbante ou elástico que permite pendurá-la no pescoço.

Fazem a fila para irem para o refeitório e começam a cantar a música da fila puxada pela professora:

*”Quem vai chegando vai ficando atrás, criança educada é assim que faz”.*

Quando a fila está pronta, começam a andar e a música é mudada para uma outra que eles vão cantando até o refeitório:

*“Vamos todos almoçar  
a comida gostosinha que  
vai nos alimentar  
sem falar de boca cheia e  
com muita educação  
bem feliz eu vou ficar  
bem feliz eu vou ficar!!”*

Ao chegar no refeitório todos estendem a toalha em cima da mesa. Mãos postas, a professora puxa a oração, também cantada:

*“Papai do céu abençoa  
essa hora de alegria  
a merendinha tão boa  
que tu nos traz cada dia!!”*

Só depois vão para a fila pegar o prato.

(Diário de campo – abril de 2006)

Outro trecho do diário de campo.

Aprendi hoje uma música nova para a hora de arrumar os brinquedos:

*“Devagar vou arrumar os brinquedos no lugar  
la, la, la... la, la, la...  
devagar vou arrumar os brinquedos no lugar”.*

Bastava a professora começar a primeira palavra da música para todas as crianças pararem imediatamente o que estavam fazendo e começarem a juntar os brinquedos.

Em outra situação, todos sentados na rodinha, Natalia vai começar a ler uma história e pega um livro. Começa a cantar e as crianças acompanham:

*“E agora minha gente, uma história eu vou contar,  
uma história bem bonita, todo mundo vai gostar,  
hum, hum ,hum” (Faz um gesto de zíper na boca e as crianças repetem).*

Depois do almoço, na fila para escovar os dentes, Natalia pega a pasta de dentes e cada criança tem nas mãos sua escova, vão cantando:

*“Escovinha que sobe e desce,  
sobe e desce sem parar  
meus dentinhos vai limpar  
meus dentinhos vai limpar”.*

(Diário de campo – março de 2006)

Estamos sentados no corredor esperando para irmos para a Educação Física. A professora está atrasada e então ficamos ali, fora da sala, em uns bancos ao longo do corredor. Sento-me junto de algumas crianças e começo a entabular uma conversa com as que estão mais próximas de mim. Converso com Nayana, Fernando e Laura sobre músicas e o que eles ouvem em casa.

Transcrevo, a seguir, nossos diálogos.

**Eliane:** Você gosta de ouvir música?

**Nayana:** Gosto. Lá em casa a gente ouve sempre.

**Eliane:** E ouve o quê?

**Nayana:** Funk, pagode. Sabe aquela música dos Travessos? (começa a cantarolar uma música romântica, açucarada).

**Eliane:** Não, não conheço.

**Nayana:** Minha mãe adora. Ouve todo dia e canta alto pra caramba. Até os vizinhos pedem pra ela abaixar o rádio. Até chora!

**Eliane:** Você também gosta dessa música?

**Nayana:** Ah! Gosto, né! Mas prefiro funk. É mais animado e dá para dançar.

**Eliane:** E você? Gosta de ouvir música em casa?

**Fernando:** Eu gosto. Gosto mais do Zeca Pagodinho porque meu padrasto ouve ele muito, “daí aprendi”.

**Eliane:** Ah! Sei. Também gosto do Zeca.

**Fernando:** (me olha espantado) é mesmo, tia? Que “manero”! Vou até falar para o meu padrasto. Você sabe cantar alguma música dele?

**Eliane:** Sei um monte! Quer ouvir?

Então, começo a cantarolar vários pedaços de sambas do Zeca Pagodinho, pois gosto mesmo e tenho os discos dele em casa. Fernando me acompanha em várias, sabe as letras, não erra as melodias, canta alto, lembra de outras que não cantei. Ri alto e se diverte comigo. Até ensaia uns passos de samba. Seus olhos brilham, pega na minha mão para que me levante e dance com ele. Resisto. Ele continua cantando e dançando. No entanto, na fila fica sempre quieto, de boca fechada e não canta junto com outras crianças. No refeitório também não acompanha a canção da oração.

**Eliane:** Me diz, Laura, você gosta de ouvir música?

**Laura:** Gosto. (A princípio fica meio tímida, mas aos poucos vai se soltando na conversa).

**Eliane:** E que tipo de música você ouve, me conta?

**Laura:** (fica em silêncio por alguns minutos, depois diz em um tom de voz muito baixo) tem aquela do Latino, festa no apê.

**Eliane:** Você sabe cantar um pedaço dela pra mim, não lembro dessa.

**Laura:** (pensa um pouco, sorri, abaixa o rosto e depois olha pra mim e canta baixinho, perto do meu ouvido) – “hoje é festa lá no meu apê, pode aparecer, vai rolar bunda lelê. Hoje é festa lá no meu apê, pode aparecer, tem birita até amanhecer”.

**Eliane:** Ah! É. Não me lembrava. Você tem o disco do Latino ou ouve no rádio?

**Laura:** Minha mãe tem o cd. Ela põe sempre. É engraçado! Ele fala bunda lelê!!!! (começa a rir)

**Eliane:** É engraçado mesmo. O que será bunda lelê? Você sabe?

**Laura:** Ah! Bagunça, ué! Minha mãe até fala quando briga com a gente: olha essa bunda lelê aí!!!! “Não to gostando”!!!!

**Eliane:** Ah!, sei... e tem alguma outra que você gosta de ouvir?

**Laura:** Quando vou na casa da minha tia e vou na rua brincar a gente brinca de roda. Tem a ciranda cirandinha, mas eu não sei toda.

(Diário de Campo – maio de 2006)

As conversas ficaram gravadas na memória. Saindo da escola e passeando pelo Campo de Santana não vi nada que assustasse ou achasse perigoso. Eram onze e quarenta da manhã. Muitas pessoas estavam sentadas em bancos com o radinho de pilha no ouvido. Outras pessoas andavam com fones de ouvidos – tecnologia que proliferou depois do advento do MP3 e dos Ipods. A música está em toda a parte, mesmo na estação do metrô que pego todos os dias pra ir e voltar da escola toca, nos alto falantes, música clássica.

As conversas com as crianças e as músicas que elas me dizem conhecer e cantar fora da escola trazem coisas da atualidade e da realidade delas. As crianças estão em suas comunidades e residências ouvindo o que se toca nas rádios, consumindo o que há para ser consumido.

E a escola? Por que a escola não oferece outros tipos de música para que as crianças conheçam? Qual a vantagem, a necessidade, o ganho em se ficar, diariamente, repetindo músicas que elas, crianças, só cantam na escola, na fila, no refeitório, na hora da história?

Fora do aramado a vida e a cultura pulsam com mais força. As crianças ouvem muita música fora do aramado, não esquecem as letras, não esquecem as melodias. Laura cantou todo o refrão da música Festa no apê – do Latino – mas disse não se lembrar da música toda de ciranda cirandinha. Mas, segundo seu relato, Laura ainda brinca de ciranda cirandinha quando vai a casa da tia.

A música se coloca, ao lado de outras expressões artísticas, como uma das possibilidades de se trabalhar, no ambiente escolar, idéias, valores, sentimentos que se encontram presentes na sociedade.

A criação artística tem uma forte ligação com a sociedade, com a experiência concreta, com o contexto social e cultural. A música, portanto, sendo uma forma de expressão artística, deve ser pensada a partir desses contextos.

Kramer (1993), ao abordar as idéias de Bakhtin sobre a criação artística, diz que “*o discurso verbal é um evento social que reúne o falante (autor, locutor, criador) com o ouvinte (leitor, interlocutor, contemplador) e com o tópico da fala (o quê, quem, o herói)*“. É a “alma social” desse discurso que o torna belo ou feio; que lhe dá significado (p:78, 79).

Ainda acrescenta:

“A criação artística está, pois, intimamente ligada à vida real e às experiências partilhadas por autor, contemplador e conteúdo da obra, sendo a forma engendrada por seu horizonte comum, e pela maneira com que os ditos e presumidos são tratados” (Idem, p:79).

Medina (1973) apresenta um estudo sobre as transformações nos temas da música popular brasileira atual em relação a canções mais antigas, enfatizando o papel da música como recurso de conscientização e transformação social. Segundo o autor, nas décadas de 50 e 60 as canções falavam apenas de amor,

solidão e conflitos sentimentais. Nos dias de hoje, no entanto, elas estão muito mais próximas à realidade em que vivemos. Tornam-se, assim, um recurso não só de expressão lingüística, mas de transmissão de conteúdos que retratam a realidade, as injustiças sociais, as dificuldades da população. Bom exemplo para isso são os “raps” que em sua grande maioria trazem nas letras os conflitos das populações que vivem em comunidades pobres e desassistidas socialmente. As crianças e jovens se identificam com este estilo musical justamente porque retratam suas vidas, seus medos e sonhos.

Dessa forma, a escola poderia e deveria ampliar o conhecimento musical da criança, dando a oportunidade para a convivência com diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que é apresentado, permitindo que a criança se expresse a respeito do que está ouvindo, ouça a professora, compare músicas diferentes, tornando-se mais crítico. Para Mársico, *“uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha”* (1982, p:148).

As fontes de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Assim, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento. Nesse sentido, as experiências musicais permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando), além de favorecer o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

É importante salientar a importância de desenvolver a escuta sensível e ativa nas crianças. De acordo com Mársico (1982), nos dias atuais as possibilidades de desenvolvimento auditivo se tornam cada vez mais reduzidas em função do predomínio de estímulos visuais sobre os auditivos e o excesso de ruídos com que se convive. Assim, ainda segundo o autor, é fundamental fazer uso de atividades musicais que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Isso possibilitará o desenvolvimento de sua capacidade

auditiva, além de favorecer o exercício da atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons.

A criança forma sua identidade aos poucos, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se a eles. Nesse processo, a auto-estima e a auto-realização desempenham papel importante. Através do desenvolvimento da auto-estima a criança aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação, fazendo com que a criança comece a desenvolver o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe dêem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções e desenvolve sentimento de segurança e auto-realização.

A música traz efeitos significativos no campo da construção social da criança. As brincadeiras, as adivinhações, as canções, as parlendas que dizem respeito à nossa realidade nos inserem na nossa cultura. Além disso, a música é importante do ponto de vista do aprendizado das regras sociais, assim como o jogo. As brincadeiras de roda são um bom exemplo para ilustrar essa afirmação. Quando uma criança brinca de roda ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação. Fanny Abramovich faz referência a este tema em um de seus artigos quando diz:

*“Ô ciranda –cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dados as mãos pra muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado, cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, pra cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga pra saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele pra quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: “sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o ...(Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par”. E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio pra dançar junto com aquela que o havia escolhido... Quanta declaração de amor, quanto ciuminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos” (1985, p:59).*

No dia a dia das crianças da turma de Natalia, as músicas são entendidas e utilizadas de forma descontextualizada, sugerindo apenas a normatização e disciplina. Elas entram no cotidiano da escola como forma de organizar o ambiente e disciplinar as crianças. Não observei práticas em sala de aula ou em outro espaço da escola – com exceção da aula de Educação Física – em que as crianças pudessem compartilhar momentos musicais nas perspectivas descritas e analisadas acima.

Cito a aula de Educação Física, pois a professora normalmente trabalhava com uma música ao fundo, quando não oferecia brincadeiras em que a música estivesse presente, ensinando a letra para as crianças, cantando junto com elas, fazendo-as dançar, o que as deixavam agitadas e contentes. Todas participavam ativamente, pediam para repetir demonstrando interesse, prazer, alegria, mesmo aquelas que ficavam quietas, não cantando as músicas de almoço, fila, escovação de dentes, história, cantavam em alto volume nessas aulas.

Educação Física. As crianças vêm para essa aula com muita alegria. Gostam da professora que as chama pelos nomes, faz brincadeiras, pergunta pelos irmãos, demonstrando conhecê-las, retribuindo abraços, beijinhos, afeto.

As crianças ficam em pé, formando um círculo no meio da sala. A professora coloca um CD e explica sobre a música do periquito chamado Maracanã que procura por Lalá. Elas aprendem a música e enquanto cantam vão imitando os gestos da professora.

“Periquito Maracanã  
cadê sua Lalá?

Ela vai abaixando, abaixando até abaixar...  
Ela vai levantando, levantando até levantar...  
Ela vai afastando, afastando até afastar...  
Ela vai rodando, rodando até rodar...  
Ela vai pulando, pulando até parar de pular...

Periquito Maracanã  
Cadê sua Lalá?

(caderno de campo – maio de 2006)

As crianças e a aula contagiam a pesquisadora. A professora também parece gostar do que está vendo. As crianças cantam alto, quase gritam pelo periquito Maracanã enquanto abaixam, pulam, levantam, se afastam. Vão cantando repetidamente e a professora vai mudando os verbos de ação que elas repetem nos gestos, sempre com alegria e companheirismo. Se focalizarmos as outras músicas o aqui o dia todo veremos que não têm nada a ver com essa, que

pode não ser lá muito interessante, mas que faz as crianças brincarem, se mexerem. A história do periquito Maracanã vem na contramão das outras músicas cantadas e repetidas na escola, que as impedem de se mexerem, falarem, escolherem o lugar em que querem ficar na fila. Muitas crianças não cantam essas músicas de normatização e disciplina e aqui, no entanto, estão estourando os pulmões, sorrindo, brincando, se divertindo, se mexendo. Muito mais agradável do que “*quem vai chegando vai ficando atrás. Criança educada é assim que faz!*”!

Muitas formas outras de se trabalhar a música nas instituições de educação Infantil estão se perdendo na automatização, uma vez que não levam para a experiência das crianças as músicas que fazem parte de seu meio social e nem oferece outros tipos de músicas que poderiam alargar o seu universo cultural.

Perdem as crianças, perdem os professores, perdem-se oportunidades de compartilhamento, brincadeiras, interações. Fica também perdida a possibilidade de se manifestarem coletivamente as experiências culturais ligadas à música, emudecendo um importante momento da comunicação verbal, fruto da enunciação, produto maior da linguagem.

## 5.2 Linguagem dentro e fora do aramado: palavras ditas

“O centro da cidade é vivido como o lugar de troca das atividades sociais, o espaço onde agem e se encontram forças subversivas de ruptura, forças lúdicas”  
(Barthes, 1987).

Eliane: Qual seu nome?

Criança: Diz o seu primeiro.

Eliane: Eliane.

Criança: Nome da minha tia. Minha mãe brigou com ela.

Eliane: Por quê?

Criança: Porque sim!

Eliane: Você ainda não me disse seu nome!

Criança: É Flávia Cristina Diniz. Sou parente da Maria Clara Diniz<sup>34</sup>

Eliane: Ah! É?

Criança: Minha tia briga com todo mundo aqui na praça. Eu não tenho inimigo, você tem? A inimiga da Maria Clara Diniz é a Laura<sup>35</sup> que quer roubar ela. Eu não gosto de roubar, mas tem gente aqui que rouba. O que você está fazendo aqui? Minha mãe diz que

<sup>34</sup> Maria Clara Diniz é o nome da personagem protagonista de Malu Mader na novela *Celebridade*, exibida em 2004, pela rede Globo, às 21:00hs.

<sup>35</sup> Laura é o nome da personagem de Claudia Abreu na mesma novela, antagonista de Maria Clara, que luta para tomar seu lugar possuindo tudo o que a primeira possui e usando, para isso, meios ilícitos, mentiras, chantagens, assassinatos etc.

aqui não é lugar de gente boa.

Eliane: Ué! Por que não é lugar de gente boa? Você acha que eu não sou gente boa?

Criança: Parece que é! Tem um cabelo grande, bonito. Conversa e não fala para a gente ir embora. Quase ninguém que passa aqui conversa.

Eliane: Quem fala para você ir embora?

Criança: Quem passa pela cidade não gosta muito de criança. Eu já não sou mais tão criança, mas mesmo assim eles não gostam de conversar. Você conversa “pra caramba”!

Eliane: O que você está fazendo aqui?

Criança: Minha mãe está trabalhando lá naquele bar. Ela fica lavando copo e colocando em cima do balcão,

Eliane: Enquanto sua mãe trabalha você fica aqui na rua? Não tem medo?

Criança: Não, porque todo mundo daqui já me conhece. Eu moro aqui e na minha casa. Quando não estou aqui, estou na minha casa... aqui é legal... passa muita gente diferente, magra, gorda, preta e branca, sozinha e namorando!

Eliane: E você não vai à escola?

Criança: Às vezes. Eu não gosto muito da escola porque lá a gente fica presa. Eu corro é pra janela, que é legal e dá para ver a rua.

(Flávia Cristina “Diniz”, 11 anos. Lapa – maio de 2004)

Este centro da cidade citado por Barthes atravessa a vida do indivíduo que por ele circula inserindo marcas históricas, individuais, que se transformam e se redimensionam a cada momento, sem que ele se dê conta disto.

Gomes (2003) afirma que a heterogeneidade é o traço pertinente da cultura contemporânea. Buscar e compreender a cidade que recebe e envolve seus habitantes significa reconhecer essa heterogeneidade e tudo o que está embutida nela – a liberdade, os desejos, a disponibilidade que vão, ato contínuo, resistir ao pensamento único.

Permitir que as crianças que passam a maior parte de seu dia dentro de uma instituição localizada no centro da cidade usufruam dela, de suas significações e contrariedades, é permitir que elas se entrelacem na rede de significados tecida por elas e seus pares, resignificando constantemente seus conceitos e pré-conceitos. Mas é assim que acontece? Ou o lá fora significa algo inatingível para essas crianças?

Gomes (idem), analisando um conto de Edgar Allan Poe chamado *O homem da multidão* diz que a janela é o limite entre um dentro e um fora. É dentro de um café que o personagem principal do conto se instala para ficar observando os transeuntes da cidade, sem querer se misturar com eles, mas sem querer perdê-los de vista. Assim, faz da janela do café seu camarote de teatro.

“[...] Quando a noite avança, progride o interesse pela cena, e a iluminação artificial leva-o ao exame das faces individuais e dos grupos de passantes que desfilam com rapidez diante de sua janela. Observa, especula, examina, analisa, agrupa, classifica, hierarquiza, ordena o que contempla do espetáculo da rua” (Poe, Edgar Allan)<sup>36</sup>.

Assim também Flávia Cristina, que adota o sobrenome de um personagem de novela, a mocinha boa da trama, corre para a janela fazendo dela seu camarote de teatro. Prefere ficar vendo a rua para não se sentir *confinada* (Perroti, 1990) dentro da escola.

No caso das crianças da escola, o que separa o dentro e o fora é um aramado que as impede de entrar em contato direto com o Campo de Santana, mas que lhes permite olhar as cutias sendo alimentadas, conversar com um ou outro transeunte, amenizando o confinamento cercado de árvores.

A heterogeneidade que cita Gomes aparece na fala de Flávia Cristina seja quando ela usa as informações contraditórias entreouvidas aqui e ali, seja quando não sabe bem o que fazer com as opiniões recebidas pela mãe a respeito do lugar onde fica grande parte de seu tempo. Ao mesmo tempo em que diz que ali não é lugar de gente boa, diz que todos a conhecem e que por isso não tem medo, que gosta de ficar vendo as pessoas apesar de não conversarem muito com ela, que tanto mora ali quanto na sua casa.

As redes de interações são estabelecidas por Flávia Cristina e a partir delas ela resignifica seu pensamento, seu olhar sobre as coisas, construindo novos conceitos e abandonando alguns outros.

Esta rede permeia nossa vida em todas as instâncias em que nos encontramos. Assim como Flávia Cristina, nós também estabelecemos relações sociais, comparamos, observamos, ficamos em dúvidas, somos coerentes e muitas vezes incoerentes, corremos para a janela quando nos sentimos confinados, presos, precisando ver movimento, pessoas, paisagem.

A vida nos grandes centros é repleta de acontecimentos, transformações, mudanças, situações inesperadas, e as manifestações culturais aí concentradas são

---

<sup>36</sup> apud GOMES, Renato Cordeiro. Literatura e resíduos utópicos: heterogeneidade cultural e representações da cidade In: OLINTO, Heidrun Krieger & Karl Erik Schollhammer (Orgs) *Literatura e Cultura*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2003.

extensas e não merecem ficar escondidas por entre as ruas, prédios, ou guardadas dentro dos “castelos” vistos pelo olhar de Joaquim.

O debate sobre o reconhecimento social da infância e – no caso específico desta tese – o lugar que a criança ocupa nos centros urbanos e como se apropria dele para aumentar seu capital cultural aponta para várias dimensões da vida em sociedade.

A institucionalidade da vida em sociedade, ao definir as práticas sociais que a orientam, define o lugar que os sujeitos vão ocupar em uma busca incessante de reconhecimento. Esse reconhecimento se constrói na rede de relações que os indivíduos estabelecem entre si, onde acontece a luta pela conquista e/ou afirmação da sua cidadania individual e coletiva, assentada em uma organização social e política e, também, na linguagem. A linguagem, ao denominar, diferencia; ao enunciar, evoca e simboliza. Em suas diferentes manifestações, a linguagem guarda na memória o que já não está ao alcance dos sentidos e, assim, aponta para o campo da ideologia e da significação, pois, segundo Bakhtin, “*tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo*” (1992, p:31). Desta forma, “*a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua*” (Bakhtin, 1992, p: 282).

Ainda segundo o autor (1992), todo produto ideológico é constitutivo de uma determinada realidade, mas ele tem a peculiaridade de refletir uma outra realidade que lhe é exterior. Um objeto físico vale por si só, no entanto ele pode ser percebido como um símbolo, convertendo-se, assim, em um signo. A ideologia relaciona-se às relações entre homens e não entre coisas e, portanto, estabelece vínculos sociais tanto nas condições de produção da igualdade, quanto da desigualdade.

Para Bakhtin, tudo o que nos diz respeito vem do mundo exterior, do outro e nos é dado com a entonação e com o tom emotivo dos seus valores. No meio dessas relações sociais ocorre a produção do igual e do diferente: “*Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo*”. (Bakhtin, 1992, p:378)

Sala de aula. As crianças estão brincando nas mesas com brinquedos variados e criando brincadeiras a partir dos objetos expostos. Trocam de lugar a toda hora. Natalia faz algumas arrumações na sala e não interfere na brincadeira das crianças. Sento em uma das mesas com Manoel, Carol e Anne.

**Anne:** Essa brincadeira é de comprar e vender. Eu vendo e vocês compram. Eu digo quanto é cada coisa e quem tem dinheiro. (olha para Manoel) Você não tem dinheiro. (olha para Carol) Você tem dinheiro.

**Manoel:** Mas eu tenho dinheiro.

**Anne:** (com voz firme, autoritária) Mas eu estou falando que não tem. Eu falo e aí você não tem, entendeu?

**Manoel:** (fica quieto por uns instantes, pensando). Responde: entendi. Não tenho dinheiro.

**Carol:** Ela falou que eu tenho dinheiro. Daí eu tenho dinheiro e posso comprar. Minha mãe também fala para mim e eu entendo.

**Manoel:** Se eu não tenho dinheiro para comprar, vou sair da loja e brincar de outra coisa.

**Anne:** Se você sair da loja a brincadeira acaba. Vai ficar só eu e Carol? Daí não tem graça. Mesmo sem dinheiro você fica brincando, eu posso deixar você comprar fiado.

**Manoel:** (sorri, fala em tom animado) então eu fico. Também compro fiado na venda da praça porque seu Juca diz que eu posso. Minha mãe não gosta, mas eu compro bala e minha mãe paga depois. Paga e briga. Mas seu Juca diz que eu posso, daí eu compro.

A brincadeira segue com Anne dizendo os preços dos objetos. Carol acha tudo muito caro e pede para dividir no cartão. Anne não quer deixar.

**Carol:** Mas em todo lugar divide no cartão. Lá em casa tudo compra dividido no cartão. Eu ouvi minha mãe falar que o cartão salva a gente, então vou dividir no cartão.

**Anne:** “Então ta”. Se o Manoel tiver cartão pode dividir também. Mas depois tem que pagar.

**Manoel:** Não tenho cartão, tenho cheque.

**Anne:** Cheque pode. Então escolhe e compra.

(Caderno de campo – março de 2006)

No diálogo acima Anne define as regras da brincadeira através da palavra firme e decidida. Vai, dessa forma, definindo os papéis e organizando as funções sociais de quem brinca com ela. Ainda que apenas durante a brincadeira, Carol e Manoel vão se constituindo personagens a partir do que Anne lhes indica pela linguagem, formando as personalidades e os papéis que lhe interessam naquele jogo de comprar e vender. Ao mesmo tempo, os outros dois se isentam de argumentações e acatam as decisões de Anne como se soubessem que apenas daquela forma poderiam participar do brinquedo. Misturam aos seus novos papéis informações familiares, como para corroborar a aceitação daquele que ora lhes foi imposto (Castro, 2001; Kramer, 1999; Sarmiento, 2001 e 1997).

Segundo Bakhtin (1992), o homem só pode ser estudado se for considerado como um sujeito que tem voz, que é produtor de textos e que se constitui enquanto sujeito num diálogo permanente e inconcluso que estabelece com o outro. Na trama de constituição deste diálogo há a presença de elementos não apenas lingüísticos,

pois a língua viva é aquela que penetra numa complexa e rica corrente de comunicação onde elementos da vida social e da cultura estão encarnados.

Ao dirigir-se ao seu interlocutor, a palavra coloca em cena o processo de reconhecimento social que está implícito nas relações sociais. Posso reconhecer o outro como parte de mim, assim o outro está em mim, o eu é um outro, mas também posso percebê-lo como um grupo social concreto ao qual não pertencço, mas que, junto comigo, forma todo um grupo que identifico como *nós*. Assim, o reconhecimento que o eu faz do outro se fundamenta em uma base de identidade que estrutura a noção do *nós*: seja ela etária, de sexo, de raça. Tudo isso é atravessado pela estrutura de classes sociais, pois é nela que se constrói a idéia do coletivo. Esses elementos vão se refletir na estrutura da comunicação e da linguagem.

### 5.2.1 Linguagem: dialogismo e enunciação

“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.  
Bakhtin (1992:41)

Através da linguagem, o sujeito se situa em relação à sociedade e à complexa rede de relações sociais que a atravessam; a linguagem revela a forma como as classes sociais se organizam tanto no que diz respeito à construção das bases da identidade quanto da diferença. O reconhecimento pode ocorrer entre seres que são iguais ou parcialmente diferentes, mas identificados no plano moral, histórico ou social.

Todo discurso, segundo Bakhtin (1992), se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio denominado dialogismo postula a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão. Assim, cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua. O sujeito é visto por Bakhtin como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam. Cada sujeito é um híbrido, ou seja, uma arena de conflito e confrontação dos vários discursos que o constituem, sendo que cada um desses discursos, ao confrontar-se com os outros, visa a exercer uma hegemonia sobre eles.

Em Bakhtin (1992), a linguagem é vista dessa forma, como arena de conflitos, é inseparável da questão do poder; para o autor, cada signo, mais do que um mero reflexo, ou substituto da realidade, é materialmente constituído no sentido de ser produzido dialogicamente no contexto de todos os outros signos sociais.

O que acontece com o indivíduo enquanto ser social acontece também com a comunidade; ou seja, como um indivíduo, a comunidade também se constitui em arena de conflito de discursos concorrentes, um fenômeno que Bakhtin chama de polifonia ou heteroglossia. Segundo esses conceitos, cada língua, como cada indivíduo, é formada por variantes conflitantes – sociais, geográficas, temporais, profissionais etc. – todas sujeitas à questão do poder.

Ainda segundo o autor, o ato de fala, ou exatamente, o seu produto, a enunciação, não pode ser considerado levando-se somente em consideração as condições psicofisiológicas do sujeito falante - apesar de não poder delas prescindir. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social* (1992:127) e para compreendê-la é necessário entender que ela acontece sempre numa interação. A verdadeira substância da língua é constituída, para este autor, “*pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua*” (1992:123).

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra dirige-se a um interlocutor real e variará em função deste, em relação ao grupo social a que ele pertence, aos laços sociais, etc.

Uma das formas mais importantes da interação verbal é o diálogo, caracterizado não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, de todo tipo. Qualquer enunciação constitui apenas uma fração da corrente da comunicação verbal ininterrupta (relativa à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política. Por sua vez a comunicação verbal ininterrupta constitui apenas um momento na evolução contínua e em todas as direções de um grupo social determinado. De acordo com Bakhtin (1992:124), a língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta. Dessa forma, para ele, a língua é vista a partir de uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. A lingüística não pode dar conta de explicar um objeto multifacetado. A abordagem que Bakhtin propõe para o discurso – que ultrapassa os limites da lingüística – é a do estudo da própria enunciação. A estrutura da

enunciação concreta é determinada inteiramente pelas relações sociais, ou seja, pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo.

A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante ideal, mas *que “não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas” (1992:112).*

Parque. As crianças brincam coletivamente. Correm, escorregam, andam de balanço. Natália está sentada em um banco e eu em outro, longe dela. Fico observando as crianças e percebo uma menina, Alice, brincando **sozinha**, sentada no chão, perto do aramado. Aproximo-me sem querer ser notada. Ela parece não perceber minha presença. Se nota que estou ali, não se importa. Continua seu diálogo:

**Alice:** Vamos então sair para passear. Quero ir ao shopping.

(Alice faz a voz de outra pessoa, mudando entonação, timbre, inflexão): Está bem, vamos sair, mas shopping é lugar de gente rica. Não tenho dinheiro para ir lá. Vamos a outro lugar. Lá na feirinha da praça quinze.

**Alice:** Mas quero ir ao shopping. A gente não compra nada. Só vai passear. Depois que sair de lá a gente passa na praça quinze.

(Novamente Alice): se você prometer que depois a gente vai na praça quinze eu saio para passear com você. Eu gosto de sair com você, Alice. Você é igual a mim. Minha amiga e minha vizinha.

**Alice:** Também gosto de sair com você. Por isso estou te convidando hoje. Então vamos para não ficar tarde.

Alice se levanta e faz que espera seu interlocutor. Sai caminhando e gesticulando, conversando animadamente com este alguém que ela idealiza, conhece os gostos, negocia, dialoga.

(Caderno de campo – abril de 2006)

O interlocutor de Alice só é visto por ela, mas o diálogo não se inviabiliza por isto. A enunciação está ali, na fala de Alice e de um alguém que, como ela, conhece a praça quinze, a feirinha, não tem dinheiro para compras em shoppings centers ainda que goste de passear por lá. A criança constitui seu interlocutor aquele que está mais perto do que ela tem a dizer naquele momento. Na brincadeira, ela pode interagir com um alguém invisível, com um objeto, com um brinquedo, com um animal. O diálogo da criança é profícuo, flui solto e transmite seu pensamento, sentimento, desejo.

Ainda assim, a palavra se orienta em função do interlocutor. Na realidade, a palavra comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do interlocutor; ela serve de expressão a um em relação ao outro, em relação à coletividade. *“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na*

*outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.* (Bakhtin,1992:113).

Olhar o mundo de um ponto de vista para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade não é apenas a postura filosófica de Bakhtin, mas também, e principalmente, a orientação de seu sistema teórico fundado no dialogismo. As idéias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico. A alteridade marca o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua constituição. Como afirma Bakhtin, a vida é dialógica por natureza. Assim, a dialogia é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão:

“Na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]”  
(Bakhtin, 1992: 35-36).

A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem. É na relação entre sujeitos, ou seja, na produção e na interpretação dos textos que se constroem o sentido do texto, a significação das palavras e os próprios sujeitos. Com efeito, para Bakhtin pode-se dizer que a intersubjetividade é anterior à subjetividade. Esta é o resultado da polifonia das muitas vozes sociais que cada indivíduo recebe, mas que tem a condição de reelaborar.

Esses aspectos do dialogismo interacional de Bakhtin, assinalados acima, contribuem para a compreensão, dentre outras características do discurso, os simulacros e as avaliações entre os sujeitos. Destaque-se que a construção de tais características não são individuais, mas assentadas naquilo que Bakhtin denomina *horizonte ideológico*, ou seja, na relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade.

O autor argumenta que cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específicos no mundo, e que cada um de nós é responsável por nossas atividades. Estas ocorrem nas fronteiras entre o eu e o outro, e, portanto, a comunicação entre as pessoas tem uma importância fundamental.

Bakhtin considera o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e como a condição do sentido do discurso. Dessa forma, o discurso não é individual

tanto pelo fato de que ele se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; como pelo fato de que ele se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, mantém relações com outros discursos.

O dialogismo é o permanente diálogo entre os diversos discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura. A linguagem é, portanto, essencialmente dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos. A palavra é sempre perpassada pela palavra do outro. Isso significa que o enunciador, ao construir seu discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está sempre presente no seu, exatamente como faz Alice.

É nesse quadro, portanto, que interessam as relações dialógicas que tomam forma e sentido nos textos. O objetivo do pesquisador é analisar as vozes que estão impregnadas nos discursos que estão interagindo, mesmo que tal interação não esteja tão evidente ou explícita e que, no entanto, a partir dela, os sujeitos se constituem e mostrem sua inventividade.

O enunciado verbal não é simples reflexo ou expressão de algo que lhe pré-existe; que está fora dele, dado e pronto. Segundo o autor, é mais fácil estudar o que é o *dado*, como, por exemplo, os elementos de conjunto de uma visão do mundo, os fenômenos refletidos da realidade, etc., do que estudar o *criado*. Ele diz: “*toda análise científica se resume, no mais das vezes, a descobrir o que já estava dado, já presente e pronto antes da obra [...]. É como se todo o dado se reconstruísse de novo no criado, se transfigurasse nele*” (1992: 349).

Com relação à palavra *diálogo*, além do seu sentido estrito — o ato de fala entre duas ou mais pessoas —, pode-se tomá-la também em seu sentido amplo, a saber, qualquer tipo de comunicação verbal, oral ou escrita, exterior ou interior, manifestada ou não. O livro, por exemplo, é um ato de fala impresso. “*O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.*” (Bakhtin, 1992, p.123). Tudo está em constante comunicação. À idéia de diálogo agrega-se um outro elemento que não se refere apenas à fala em voz alta de duas pessoas, mas a um *discurso interior*, do qual se emanam as várias e inesgotáveis enunciações, que são determinadas pela situação de sua enunciação e pelo seu auditório.

"A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação" (Bakhtin, 1992: 125).

*O dialogismo* é, portanto, o conceito que permeia grande parte da obra bakhtiniana. É o princípio constitutivo da linguagem, o que quer dizer que toda a vida da linguagem, em qualquer campo, está impregnada de relações dialógicas. A concepção dialógica contém a idéia de relatividade da autoria individual e conseqüentemente o destaque do caráter coletivo, social da produção de idéias e textos. O próprio sujeito é um intertexto, não existe isolado, sua experiência de vida se tece, entrecruza-se e interpenetra com o outro. Pensar em relação dialógica é remeter a um outro princípio — a não autonomia do discurso. As palavras de um falante estão sempre e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do eu. Em linguagem bakhtiniana, a noção do eu nunca é individual, mas social. Em seus textos Bakhtin aborda os processos de formação do eu através de três categorias: o eu-para-mim, o eu-para-os-outros, o outro-para-mim. Da formulação dessa tríade, pode-se entrever sua inquietude frente a algumas questões: Como o eu estabelece sua relação com o mundo? Existe uma oposição entre o sujeito e o objeto? "*Para ele, não há um mundo dado ao qual o sujeito possa se opor. É o próprio mundo externo que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona.*" (Freitas, 1996, p: 125-6).

A toda essa questão está relacionada a formação de repertórios que no dizer do autor são formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pela circunstância.

Assim, o *dialogismo* é vital para a compreensão dos estudos de Bakhtin e das questões referentes à linguagem como constitutiva da experiência humana e seu papel ativo no pensamento e no conhecimento.

A contribuição à complexidade desse conceito também se verifica por implicar outros – *interação verbal, intertextualidade e polifonia* – que rompem com a arrogância e a onipotência do discurso monológico. O ser social nasce no exercício de sua linguagem.

## 5.2.2 Linguagem: diálogos e cidade

**Eliane:** Onde você mora?

**Marcelo:** No morro

**Eliane:** Qual morro?

**Marcelo:** São Carlos. Sabe onde é? Lá perto do metrô do Estácio.

**Eliane:** Sei. Também moro perto do metrô do Estácio e do morro São Carlos.

Marcelo olha para mim com olhar de espanto.

**Marcelo:** É? “Mora onde, tu”?

**Eliane:** Na Rua Aristides Lobo. A que tem as malharias. Conhece?

**Marcelo:** “Pô, cara!!!” Conheço. Nem é tããããõ perto assim! “Tu ouve quando tem tiro no morro”?

**Eliane:** Às vezes. Quando tem tiro você sente medo?

**Marcelo:** Sinto. Mas estou acostumado. A gente vai para a cozinha.

**Eliane:** Como é que você vem para a escola?

**Marcelo:** De ônibus, ué. “Ia vim de quê”?

**Eliane:** Ah! Pensei no metrô, não sei...

**Marcelo:** Ih! Não! Venho de ônibus com a minha mãe, é melhor. Tem vez que a gente chega cedo e fica andando pela cidade, passeando, olhando o movimento. Mas ela tem medo de ficar na rua. Tem vez que ela me deixa logo na escola e vai para o trabalho. Mas eu prefiro quando a gente passeia.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**Juliana:** Na vila. Pertinho daqui. E você?

**Eliane:** No Rio Comprido. Sabe onde fica?

**Juliana:** Não. É longe?

**Eliane:** Não. É perto. Venho de metrô. Fica perto do metrô do Estácio.

**Juliana:** Ah! Sei! É onde tem um hospital. Meu tio é PM e já ficou lá. (Hospital da Polícia Militar – localizado em um terreno ao lado da estação do metrô Estácio).

**Eliane:** Isso mesmo. Você vem a pé para a escola?

**Juliana:** Venho. Eu tenho duas casas. Uma aqui e outra em Alcântara. Lá em Alcântara tem um balanço e uma cachorra chamada Paqueta. Essa é minha. Minha irmã tem outra cachorra chamada Princesa. Lá em Alcântara é longe “pra caramba”, mas eu gosto. Lá tem muito brinquedo de praia. Quando acabar de estudar aqui vou estudar lá no Baby Garden (colégio particular da Tijuca). Sabe que outro dia até fui passear com meu pai no Campo de Santana? Vi cutia e pato e pavão. Tinha muito lixo.

**Eliane:** Você vai sempre no Campo de Santana?

**Juliana:** Sempre, não. Mas vou com meu pai que tem um monte de amigo e me leva com ele para lá. Eu gosto de ficar brincando com as cutias. Tchau!!! Sai correndo e vai brincar com as outras crianças.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**Alice:** Via Caxoeira, na cidade.

**Eliane:** como você vem para a escola?

**Alice:** A pé. Ando “pra caramba”.

**Eliane:** Quantos anos você tem?

**Alice:** Lá na Paraíba tinha três. Aqui tenho quatro.

**Eliane:** Você nasceu na Paraíba?

**Alice:** Não. Nasci no hospital. Tinha uma irmã minha na Paraíba que fugiu para o Rio. Daí a gente também veio. Eu, meu pai e minha mãe. Meu pai sempre fica pedindo para eu pegar água para ele! (fala isso com uma entonação de desagrado). Tem vez que eu falo: ah! Pai, pega você!

**Eliane:** Mas você não gosta de pegar água para o seu pai?

**Alice:** Eu gosto. Mas sempre também não dá. Só porque eu sou criança!!!!

**Eliane:** Você acha que criança sempre pega água para os adultos?

**Alice:** É. Sempre a gente vai pegar coisa, levar coisa. “Quando eu ser adulta” não vou mandar ninguém lá fazer coisa. É chato. Na brincadeira, manda parar para ir fazer coisa!!!

**Eliane:** Você sai para passear no sábado ou domingo?

Alice fica pensativa por uns instantes. Olha para mim, olha para o céu, dança rapidamente.

**Alice:** Vou na casa da minha avó que é avó só aqui no Rio. Na Paraíba ela não é.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**Carol:** Perto da Caixa Econômica. Sabe que minha avó é jogueira? Ela bem saiu no Salgueiro. Agora ela está velhinha.

**Eliane:** E ela te ensinou alguma música do jongo?

**Carol:** Minha mãe é que sabe. Ela canta lá em casa. Mas eu não aprendi.

**Eliane:** Eu adoro jongo! Você conhece a Lapa? Lá de vez em quando tem pessoas que ficam cantando e dançando o jongo.

**Carol:** Já fui na Lapa com minha mãe. Mas nem vi isso. Minha mãe disse que minha avó tinha um terreiro. Sabe o que é terreiro? Demonstro dúvida, hesito em responder.

**Carol:** é um lugar grande, de terra, que canta e dança.

**Eliane:** Você passeia com sua mãe?

**Carol:** vou na casa da minha avó e fico lá com meu primo ouvindo funk.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**Manoel:** Ali em cima (diz apontando em uma direção que indica a frente da escola).

**Eliane:** é perto daqui?

**Manoel:** É. Sabe a venda do “seu” João? Então, sobe a rua do lado, aquela do campinho. Daí é na outra rua, perto da casa que vende sacolé. Bem ali! Entendeu?

**Eliane:** Ah! Entendi! E você vem a pé?

**Manoel:** Claro, né! A Kombi não vai lá em cima. Ia ser bom se fosse, mas não vai.

**Eliane:** E você desce sozinho ou vem com alguém?

**Manoel:** venho com minha avó que minha mãe dorme no trabalho. Só vem sábado.

**Eliane:** E quando ela vem vocês saem para passear?

**Manoel:** Quando ela não está muito cansada a gente sai. Vai na praia do Flamengo. A água é salgada, sabia? Tem vez que é salgada e suja.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**Anne:** Num prédio na cidade.

Quando ia continuar a conversa Anne saiu correndo e foi andar de balanço.

(caderno de campo – abril de 2006)

**Eliane:** Onde você mora?

**João:** No morro da Central (deduzo que é o morro da Providência)

**Eliane:** você vem para a escola como?

**João:** A pé. Desço com meu padrasto, atravesso a Central, a avenida e chego aqui. Meu padrasto trabalha aqui perto. Daí minha mãe pode ficar em casa com meu irmão. Por que quer saber?

**Eliane:** Faz parte do meu trabalho saber onde as pessoas da escola moram. Se é perto daqui, se é longe, como elas chegam na escola, essas coisas.

**João:** Daí você anota no seu caderno?

**Eliane:** É. Você costuma passear pela cidade?

**João:** a gente vai na feirinha da Central. Minha mãe sempre compra coisa lá. Você já foi lá?

**Eliane:** Não. É legal? - Nesse momento um amigo chama João que sai correndo e me deixa no meio da conversa. (caderno de campo – abril de 2006)

No parque, na sala de aula, no refeitório, em diversas situações em que sentia a possibilidade de me aproximar das crianças para conversar, perguntar, brincar fui sempre bem acolhida por elas. Com um vocabulário extenso, as crianças emendavam um assunto no outro não me dando chances, muitas vezes, de continuar o diálogo que havia programado, o que corroborava a idéia de que o campo da pesquisa e os sujeitos pesquisados podem se tornar fontes de surpresas e novidades não imaginadas pelo pesquisador anteriormente. Fosse porque elas interrompiam para fazer outras coisas, fosse porque elas encaminhavam o assunto da maneira que bem entendiam – o que não me incomodava – os diálogos eram sempre agradáveis, amistosos, engraçados, surpreendentes.

A cidade em que moram e vivem essas crianças está interiorizada nelas a partir das experiências que vão tendo com as famílias. Conhecem os seus bairros, morros, comunidades. Falam de outros bairros, mais distantes, citam nomes de ruas, praças, praias e lidam comigo partindo do princípio de que eu também conheço os mesmos lugares que eles, como é o caso de Manoel que me explicou onde ficava sua casa como se eu também morasse lá e conhecesse a venda do “seu” João e a casa que vende sacolé. Em outras situações, morar perto de lugares em que eles moram é motivo de espanto e surpresa, como demonstra Marcelo ao descobrir que também moro perto do morro de São Carlos – segundo ele nem *tãããããõ perto assim!!!*

Os passeios realizados pelas crianças, em sua maioria, se limitam às cercanias do lugar em que moram. Não ouvi relatos de passeios feitos a lugares mais distantes. Casas de parentes, praias, o próprio Campo de Santana, feiras, praças públicas, as ruas da própria comunidade, casas de vizinhos eram freqüentemente citados pelas crianças.

Os pólos de cultura e manifestações culturais como cinema, teatros, casas de shows, circos, centros culturais não faziam parte do repertório das crianças, pelo menos nas conversas mantidas comigo. Apenas uma criança disse ter ido ao cinema “*quando era bebê*” e que se lembra do filme que foi assistir apesar de não saber me dizer o nome.

Ouvir e decodificar as falas e discursos das crianças requer do pesquisador atenção e escuta que ultrapassem a simples capacidade auditiva.

De acordo com Christensen e James (2005) é importante que se discuta e se pense no papel que um adulto deve adotar quando investiga crianças. Alterar a

relação de poder entre adultos e crianças possibilita ao pesquisador adentrar o mundo infantil e ser aceito pelas crianças de modo mais ameno. Acreditando-se que exista um variado número de contextos culturais e familiares entre o grupo de crianças observado, a alteridade se coloca como uma importante questão a ser pensada.

Algumas orientações metodológicas das novas perspectivas de investigação com crianças no campo da sociologia da infância têm se ancorado na antropologia ao designar a criança como um outro que será estudado – dando a ela um lugar de alteridade.

Para Amorim (2001), a relação de alteridade se faz necessária à pesquisa para que se possa transformar, alterar o olhar sobre o outro. Ainda segundo a autora, é na alteridade que se tece grande parte do trabalho do pesquisador. *“Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber”* (p: 28).

O outro – objeto/sujeito da pesquisa – é aquele a quem se quer encontrar e ao mesmo tempo aquele que impossibilita o encontro pelas diferenças identitárias, geracionais, culturais. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa, segundo a autora, nessa busca e tentativa de reconhecimento do outro, de compreensão dos ditos e não ditos, nos diálogos, percebendo que algumas vezes acontecerá uma perda de entendimento de ambas as partes que se constrói *“um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar”* (p: 29).

Assim, os diálogos e conversas com as crianças foram sendo construídos, na tentativa de olhar aquele outro/criança a partir de um distanciamento que permitisse a crítica, a apreensão de seus “mundos”<sup>37</sup>, tentando chegar o mais próximo possível de suas realidades e experiências, mas com a certeza de que para mim elas sempre seriam *estrangeiras* e vice-versa, ainda que houvesse entre nós traços de familiaridade (Velho, 2004).

---

<sup>37</sup> Alguns autores portugueses que trabalham na perspectiva da sociologia da infância trazem grandes contribuições para o entendimento e a compreensão desses “mundos” sociais e culturais da infância, como por exemplo Sarmiento, 2004 In: Sarmiento e Cerisara (Org) (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Cidade do Porto: ASA Editore, p:9-33; Ferreira, 2002. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto; Pinto & Sarmiento (Coord.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Refeitório. As crianças almoçam. Estão sentadas em grupos de quatro, nas mesas forradas com a toalha que serve para tudo: enxugar as mãos, o rosto, forrar a mesa para por o prato em cima, etc. Estou também sentada em uma dessas mesas, com duas meninas que fingem almoçar e que conversam animadamente. Natália não está no refeitório. Saiu para ir à coordenação e avisou que voltava já, que ninguém se levantasse antes dela chegar.

**Teresa:** Ontem (domingo) fui na casa da minha madrinha. Cara, muito legal! Brinquei com minha priminha pequena, neném. Ela nem fala e nem anda.

**Cristina:** Nem saí ontem. Minha mãe está doente, ficou na cama o dia inteiro. Fiquei na rua brincando com meus colegas. Foi muito legal! Joguei bola e brinquei de polícia e ladrão o maior tempo. Só entrei depois do jogo.

**Teresa:** Minha mãe não deixa eu brincar de polícia e ladrão. Diz que já tem muita polícia e muito ladrão e que a gente não precisa brincar disso.

**Eliane:** E você obedece sua mãe?

**Teresa:** Tem vez que sim. Mas a gente sempre gosta de brincar de polícia e ladrão. A gente corre, se esconde, mata, prende. Só não dá para brincar muito na rua porque minha mãe não deixa. Mas é muito legal, né?

**Cristina:** É. Ontem eu bem fui polícia!

**Eliane:** E você prendeu alguém?

**Cristina:** Não, mas matei “dois ladrão” (fala com voz excitada, fazendo o número dois com os dedos e chegando bem perto do meu rosto)

**Teresa:** Viu, tia? É legal brincar disso.

**Eliane:** Não sei se gosto. Acho que sou mais parecida com sua mãe, Teresa.

**Cristina:** Mas a gente não pode matar ladrão de verdade, né? Então mata de brincadeira. Eu não gosto de ladrão.

**Teresa:** Minha mãe diz que não gosta nem de ladrão e nem de polícia. E você tia, também não gosta deles, igual minha mãe?

Hesitei na resposta. Não sabia se dizia a elas o que pensava realmente a respeito do assunto. Elas me olhavam, esperando que eu dissesse alguma coisa.

**Eliane:** De ladrão não gosto mesmo. De polícia, depende: se ela faz seu serviço bem feito, como tem que ser, aí acho uma profissão bem legal.

**Teresa:** Então você é mesmo igual a minha mãe. Ela também fala assim. Vou falar para ela que na escola tem uma tia nova que é igual a ela.

(caderno de campo – maio de 2006)

A polícia e o ladrão estão lá, presentes na brincadeira de Cristina e Teresa como o caveirão no diálogo de Lucas e Pedro. A cidade violenta bate às portas das crianças, atravessa o arameado da escola e chega em forma de conversa, diálogo no refeitório. Mães e crianças conhecem tanto a polícia quanto o ladrão, sabem as rotinas utilizadas por ambos e têm medo. Nem sempre as crianças podem brincar fora de casa, constantemente há incursões nas favelas com tiroteios e balas perdidas. Lembro de uma amiga e pesquisadora que em sua pesquisa de campo ouviu de um aluno a frase: “tia, não dá para brincar na rua. Bala perdida não tem nome!”<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> ALGEBAILLE, Maria Angélica. Entrelaçando vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. Dissertação de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro: UERJ, 1996.

Assim, as crianças que moram em comunidades violentas convivem com esta dura realidade, se esquivando aqui e ali para driblar o medo e fantasiar alguma reação. Ouço o diálogo e penso na dicotomia entre o medo da polícia e do ladrão e o prazer de se investir do papel deles durante as brincadeiras. Meninas e meninos gostam da sensação de “matar dois ladrão”. A fantasia possibilita algo impensável na realidade, algo que elas ouvem, vêem na televisão, escutam nas conversas dos adultos, mas que raramente podem realizar. Mas nem todas as crianças têm a mesma experiência e a cidade em que moram possibilita sentimentos diversos, visões diferenciadas.

Teresa e Cristina moram em lugares diferentes. Teresa mora no morro da Providência, atrás da Central do Brasil, centro da cidade, bem de frente para o Campo de Santana. Um morro violento, com épocas de muito tiroteio e invasões policiais. A rotina desses moradores, adultos e crianças, é marcada por medo, insegurança, ordens do tráfico, comércio que não pode funcionar. Sua mãe não gosta que ela brinque fora de casa, tem medo. Por outro lado, a polícia nem sempre representa um pólo de segurança, o que faz com que muitas pessoas, como a mãe de Teresa, fiquem reticentes quanto à ação policial.

Cristina mora no bairro do Caju, longe da escola. Diz que vem de ônibus, que não mora em morro, mas em uma casa com quintal.

As experiências das duas no que diz respeito à polícia e ao ladrão, ouvidas dentro de casa, ditas no discurso do adulto, parecem distintas. Há entre elas duas e entre nós três, moradoras de uma cidade grande e hoje violenta, uma unidade em relação a essa rotina de tiroteios, mortes, prisões: não gostamos, sentimos medo, convivemos. Mas na verdade, lidamos de maneiras diferentes com essa rotina. Os jornais e a televisão nos mostram o que está acontecendo em nossa cidade em relação à segurança pública. Compreendo a mãe que não deixa a filha brincar de polícia e ladrão. Ao mesmo tempo, penso que se nem **na** e **pela** fantasia ela pode digerir e resignificar a violência, onde o fará?

Cristina parece mais afastada dessa realidade. No diálogo não explicita proibições para a brincadeira, medo de brincar na rua ou algo semelhante. Com naturalidade diz que brinca na rua com a vizinhança enquanto a mãe está doente, o que sugere uma certa tranquilidade no entorno de sua casa, ela só entra depois do jogo, ou seja, por volta das seis horas da tarde. Sua mãe não a impede de brincar na rua e de polícia e ladrão, talvez porque estando acamada não saiba que ela brinque disso.

Me exercito e procuro apreender o diálogo com Cristina e Teresa buscando uma distância que me permita a análise e não o julgamento, a participação na conversa e não a opinião pessoal sobre o assunto – tão polêmico, tão próximo de nós.

Amorim (2001), ancorada em Bakhtin, diz que o pesquisador ocupa uma posição exotópica, ou seja, de distanciamento do seu objeto. Só assim ele conseguirá efetivamente enxergar o outro sem se tornar, ele próprio, esse outro. A exotopia faz com que o indivíduo saia do cerne da situação vivida para, de longe, enxergar com uma visão diferenciada o que antes observava. Assim, o outro que antes era visto com um determinado foco, à distância se transforma em um outro diferente do primeiro. O excedente de visão proposto por Bakhtin (2003) permite enxergar para além do que é definido pela visão comum, pois exacerba a possibilidade de se enxergar o que de perto não se via.

Para o pesquisador, esse conceito bakhtiniano ajuda na medida em que relativiza o campo e seus objetos, possibilitando uma visão mais clara e distanciada, longe das amarras emocionais tão possíveis em qualquer ser humano.

É, pois, a partir deste lugar exotópico que se dá a busca do encontro entre pesquisador e sujeito a ser pesquisado. Para Amorim (2001)

“Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele... Na maior parte dos casos, a resposta a estas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um puro acaso” (p: 31).

Enxergar o campo com o excedente de visão existente na exotopia bakhtiniana é poder perceber este campo com outros olhos, com olhos de quem está perto e consegue se manter longe, vendo o que de perto não é possível enxergar, enxergando o que de longe não é possível ver.

## 6 Contornando o aramado

“A rua conduz o flanador a um tempo desaparecido. Para ele todas são íngremes. Conduzem para baixo, se não para as mães, para um passado que pode ser tanto mais enfeitiçante na medida em que não é o seu próprio, o particular. Contudo, este permanece sempre o tempo de uma infância”.  
(Walter Benjamin)<sup>39</sup>

### 6.1 Considerações finais

Nas descrições do flâneur que vagueia pelas ruas da Paris de 1800 está um homem em constante descoberta e encantamento pela cidade. “*A cada passo, o andar ganha uma potência crescente; sempre menor se torna a sedução das lojas, dos bistrôs[...] e sempre mais irresistível o magnetismo da próxima esquina, de uma massa de folhas distantes, de um nome de rua*” (Benjamin, 1994:186).

Andando e vagueando por ruas tão conhecidas, o flâneur passa por lugares já vistos e conhecidos e, não se importando com isso, torna a passar e a olhar e torna a ver e rever. Na dinâmica de quem anda pelas ruas sem cessar, vai descobrindo e redescobrando, significando e resignificando o já visto, o conhecido, o familiar.

É este o movimento que busco aqui. Ao contornar o aramado pretendo rever lugares já vistos, conhecidos, visitados, descritos. Espero que este olhar resignifique criticamente aquilo que foi pesquisado e observado. É uma volta em torno da pesquisa que se alimenta dela própria a fim de perscrutar os detalhes que escaparam, as nuances escondidas, os vãos e desvãos dos caminhos trilhados até aqui. Tarefa árdua, mas necessária.

Para Amorim (2001, p: 11), “*toda pesquisa só tem começo depois do fim*”. A autora afirma não ser possível saber quando e onde se começa um processo de reflexão, mas que uma vez terminado este processo, se torna possível resignificar o que veio antes dele e “*tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser*” (Ibid).

---

<sup>39</sup> BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 3ª ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

Ancorada neste pensamento começo minha volta ao redor do aramado buscando ver indícios da pesquisa que ainda não era e olhando para o que ela se tornou. Nas reuniões da pesquisa começou a se desenhar esta tese. É certo que alguma idéia já existia, mas foi no interior das reuniões que ela foi se delineando. Recordando ainda uma vez, um dos critérios de escolha das escolas tanto para o estudo exploratório da pesquisa quanto para seu prosseguimento foi a positividade. O que balizaria a definição das creches e pré-escolas que seriam pelo grupo visitadas e observadas seria a prática positiva, as recorrências mais interessantes do ponto de vista pedagógico, lúdico, espacial, administrativo, cultural. Não nos interessava ir às escolas buscar aquilo que elas não tinham, não faziam, não buscavam fazer. Não queríamos uma pesquisa que tratasse da negatividade, da falha, da falta.

A escola que realizei minha pesquisa foi escolhida sem a unanimidade do grupo. Eu desejava que fosse escolhida em função de sua localização. Foi uma das escolas visitadas no estudo exploratório além de já ser conhecida de uma das integrantes do grupo. A positividade que buscávamos como um critério principal parecia não se encontrar totalmente nela. Havia controvérsias, dúvidas, desconfiança. Houve discussões acaloradas, prós e contras levantados, opiniões diversas, argumentações de todos os lados. Minha voz se fez ouvir e a escola foi escolhida. Era importante que eu pudesse estar lá, pensava eu, dentro de seu prédio, convivendo com as crianças. Ela foi a primeira escola de educação infantil do Rio de Janeiro. Uma escola com história, memória e tradição.

Todo pesquisador tem suas expectativas. Ainda que fundamentado em teoria, estudos, leituras, aulas, experiências de professores e orientador, certa ansiedade em encontrar aquilo que deseja e idealiza para montar o quebra cabeça da tese existe.

Assim se deu comigo. Fui a campo com a expectativa de encontrar em uma escola que fica dentro do Campo de Santana práticas culturais que abarcassem o entorno da escola, o centro da cidade do Rio, o próprio Campo de Santana, ainda que levantasse dúvidas quanto a esta prática.

Construir uma pesquisa em que se busca confirmar as hipóteses levantadas antes do trabalho de campo e ter em mente a sensação de que talvez não seja possível confirmá-las pode significar, em um primeiro momento, a certeza de que não valerá a pena ir adiante. Este pensamento fatalista condena a pesquisa a

acabar em si mesma, antes de começar. São riscos pelos quais passa um pesquisador e risco que assumi inteiramente.

Em meu primeiro exame de qualificação a banca levantou esta questão. Foi-me dito que era preciso atenção e cuidado com a pesquisa uma vez que eu levantava dúvidas quanto ao que buscava e desejava encontrar.

Minha argumentação nessa ocasião foi no sentido de mostrar que acreditava existir práticas culturais, ainda que, talvez, não se relacionassem diretamente com o fora da escola, mas que, uma vez balizada pela inserção no grupo de pesquisa, a busca pela positividade poderia me levar a descobertas outras, além de tentar entender, caso me certificasse da primeira hipótese, as razões pelas quais tais práticas não aconteciam.

O campo de observação se mostra ao pesquisador prenhe de possibilidades que cuidadosamente deve-se selecionar. Impossível observar tudo ao mesmo tempo agora. Tem-se um foco, um objetivo, uma hipótese e é ao seu encaixe que se caminha, mas uma vez mergulhados no trabalho de campo, muitos leques se abrem e corre-se o risco de enveredar por ruas e atalhos que podem nos tirar da avenida principal.

Quando cheguei à escola meu olhar estava voltado para a busca de tais práticas culturais e para o aramado que separa a escola do Campo de Santana. Queria ver a escola e as crianças fora da escola, interagindo com as plantas, os lagos, os bichos, as pessoas que por lá permanecem, passam, sentam.

O que encontrei na realidade foram crianças que sequer olhavam para fora do aramado, exceto nos momentos de alimentação das cutias. Encontrei também discursos que davam conta de um lugar perigoso para ir com as crianças e algumas crianças que iam ao Campo de Santana com pais e parentes, aos sábados e domingos. Encontrei ainda uma escola que não procurava partilhar com as crianças o que a vida fora do aramado oferecia em termos culturais. Muitas outras questões surgiram e para além de marcar o que a escola deixava de fazer – discurso recorrente em diversos trabalhos e pesquisas, mas que não encontra ressonância no meu pensamento nem no grupo de pesquisa do qual fiz parte – encontrei no cotidiano da escola ambigüidades e contradições, o que de certa forma me aliviou pois me dizia ser esta escola composta por seres humanos, ambíguos e contraditórios por natureza. Ali encontrei diálogos, conversas, respeito, harmonia, afeto, companheirismo, engessamento de rotinas,

descolamento da realidade, músicas que só se cantam dentro da escola, músicas que tocam nas rádios e que embalam a vida das crianças, como Fernando, mudo nas formas e filas e cantando alto e dançando com Zeca Pagodinho.

Ali estavam professoras e crianças que compartilhavam mesa de refeitório, banco de parque, sala de aula, vida particular. Estavam também dificuldades burocráticas que impediam passeios mais distantes ou mesmo à Biblioteca Estadual que fica do outro lado da rua da escola, em frente ao Campo de Santana. Enviar um ofício à CRE pedindo autorização para uma ida à biblioteca demora em torno de dez dias entre o envio e o recebimento da resposta, que pode ser negativa. As professoras desistiam.

Outra situação que ocorreu ao longo do trabalho de campo e que me exigiu esforço e persistência foi ter que aprender a lidar com a dificuldade de identificar práticas culturais e/ou exploração do patrimônio cultural e natural da cidade na escola foco da pesquisa. Essa situação gerou momentos de conflito interno, desânimo, dúvidas, mas ao mesmo tempo me lançou para mais perto das crianças, na ânsia de identificar nos diálogos – delas comigo e entre elas – se essas práticas aconteciam fora do espaço escolar. E pude notar que as crianças freqüentavam espaços da cidade se apropriando deles e me sugerindo, algumas vezes, que os visitasse também. Talvez não fossem os espaços que eu quisesse que elas freqüentassem, mas eram os espaços que elas conheciam, iam com as famílias, usavam: o próprio Campo de Santana, a feira da Central do Brasil, da Praça XV, a praia do Flamengo. Isso requer uma reflexão cuidadosa: damo-nos conta, então, de que existe uma cultura idealizada, que se valoriza como “importante”, “certa”, “fundamental” e uma cultura que “não se valoriza”, que é “menor”, “não tão importante assim”, “que não acrescenta”, que nem é considerada cultura. E o que é então?

Busquei práticas culturais que dessem conta de oferecer às crianças uma formação que elas têm direito, uma formação que levasse em conta a importância da música, das artes, do cinema, dos livros, do conhecimento da história contada nas ruas e monumentos da cidade do Rio a partir de estátuas, chafarizes, aterros, prédios, visitas a bibliotecas, centros culturais, museus. Penso ser necessário que escolas públicas ou privadas, de educação infantil ou não possam fazer uso desses patrimônios e expressões culturais que, como o currículo escolar, forma, informa, acrescenta, alimenta. Mas também não posso deixar de registrar que encontrei

uma série de atividades que perpassa a vida das crianças e que, ainda que não esteja incluída em nenhum dos tópicos citados acima, pode ser considerada práticas culturais. São práticas a que elas têm acesso, aquelas que a mãe ou o pai aprenderam com os pais, o que não isenta a escola de exercer o papel de multiplicar e incentivar o conhecimento cultural existente fora do aramado da escola, mas que também não se deve condenar a ficar de fora do aramado pelo fato da escola não considerá-las “importantes”.

## 6.2 Algumas Recomendações

O que chamo aqui de recomendações não pretende tomar a forma de indicações assertivas e/ou prescritivas, dando conta do que *‘deve ser feito no lugar do que já existe’* como se o término da pesquisa pudesse representar onipotência.

O que busco neste momento de contorno do aramado é levar o leitor deste texto a me acompanhar em algumas reflexões acerca do papel da escola na formação cultural de professores e crianças.

Em 1998 o MEC (Ministério da Educação) e o CNE (Conselho Nacional de Educação) formularam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil mostrando preocupação com a qualidade do atendimento de crianças de 0 a 6 anos, explicitadas na organização e princípios éticos e políticos para o trabalho cotidiano. As Diretrizes dispõem objetivos gerais que inspiraram projetos educacionais voltados para o desenvolvimento integral da criança, abrindo espaço para ações das famílias junto às instituições.

Este documento foi motivo de discussões e controvérsias especialmente nos fóruns dedicados à mobilização pela garantia da concretização dos direitos da criança. Por um lado, o documento situava a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia das crianças, baseadas em relacionamentos seguros e aconchegantes, tendo em vista crescerem como cidadãos com direitos reconhecidos. Por outro, a forma de construção de conteúdos e metodologias mostrava constante preocupação com a antecipação de encaminhamentos próprios ao ensino fundamental.

A publicação mostra uma descontinuidade em relação às políticas e discussões anteriores no que diz respeito ao compromisso com a qualificação da realidade das crianças. Importante notar que o Referencial parece desprezar questões fundamentais na construção de propostas pedagógicas e curriculares, como a tensão entre universalismo e regionalismo e a contextualização e análise das trajetórias dos professores, das questões étnicas e das desigualdades sócio-econômicas (Kramer, 2001).

A escassez de recursos financeiros, tendo em vista concretizar os dispositivos legais, é um dos principais pontos de contradição e desencontro entre discursos teóricos e práticas reais. Até o ano de 2007, a verba federal destinada à Educação Básica no país (o FUNDEF<sup>40</sup>) destinava-se apenas ao ensino fundamental. A Educação Infantil não estava incluída no FUNDEF e sem verbas não há como vislumbrar mudanças, qualificar profissionais, equipar escolas. Com esta certeza em mente, a sociedade civil se organizou para buscar a alteração desse quadro. Com objetivos claros e definidos e diante da pressão instalada foi criado o FUNDEB<sup>41</sup>, abrangendo toda a Educação Básica.

Segundo dados do IBGE, em 2004 havia 21.715.233 crianças de 0 a 6 anos no Brasil, ou 11,93% da população (cerca de 12 milhões de 0 a 3 anos e 9.539.656 de crianças de 4 a 6 anos). Destes, 25,07% freqüentava creche ou pré-escola (47,80% das crianças de 4 a 6 anos e 7,57% das crianças de 0 a 3). Há um expressivo avanço se levarmos em conta que em 1975 apenas 3,51% de crianças de 0 a 6 anos recebiam atendimento, incluindo a rede privada.

De acordo com Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), a partir da análise de dados colhidos em pesquisas no campo da Educação Infantil entre 1996 e 2003, desde os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento das instituições a baixa qualidade fica em destaque. Os principais indicadores apontam as precárias condições de prédios e equipamentos, a falta de materiais, a baixa escolaridade, a má qualificação profissional, o número grande de crianças atendidas por adultos, a ausência de projetos pedagógicos voltados para a infância e para a cultura e a dificuldade na relação com as famílias. Em contrapartida, existem conquistas legais, no sentido do reconhecimento do direito social das crianças. A conclusão a

---

<sup>40</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

<sup>41</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

que se chega é a de uma longa distância entre legislação e realidade e o esvaziamento dos discursos sobre os direitos

Em 1997 a Resolução SMDS/SME nº 405, de 3 de Dezembro de 1997, definiu que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses ficaria sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e das crianças de 4 a 6 anos da Secretaria Municipal de Educação (SME). Houve redução da amplitude da SMDS e concentração da pré-escola (4 a 6 anos) na SME . A partir de então, as crianças das creches da SMDS passaram a ter vaga garantida nas turmas de pré-escola da rede pública. A SMDS consolidou-se como responsável pelos pequeninhos e a SME fortaleceu seu trabalho com os mais velhos, com foco na alfabetização e preparação para a escola (Corsino, 2003).

Esse movimento estabeleceu no Rio de Janeiro uma divisão que marcou e marca as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) até hoje. Na rede pública, o atendimento às crianças de 4 a 6 anos realiza-se no contexto das escolas (ou escolas exclusivas de Educação Infantil ou escolas de ensino fundamental com turmas de Educação Infantil), sem investimentos de vulto e sem uma priorização no segmento, que se revela na intermitência dos profissionais, escassez de formação em serviço, alocação de recursos, etc. Paralelamente, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos acontece nas creches, oriundas de organizações das próprias comunidades. O foco na escola e na alfabetização marca ainda hoje as ações escolares e pré-escolares.

Em 14 de setembro de 2001, o Decreto nº 20.525 transferiu o atendimento de Educação Infantil da SMDS para a SME, como desdobramento das determinações da LDB de 1996. Esta transferência não foi nem tem sido simples, pela própria história da Educação Infantil do Município, marcada pela divisão de responsabilidades e pela não integração das instâncias públicas. Na verdade, mais uma vez, a fragmentação no atendimento às crianças pequenas (0 a 3 nas creches da SMDS e 4 a 6 nas escolas da SME) promove isolamento das ações, pulverização e enfraquecimento. No novo momento político, os agentes da SMDS agem na perspectiva da perda de equipamentos para outra secretaria e os profissionais da SME percebem-se assoberbados.

Essa mudança exigiu reestruturações, desde realocação de recursos físicos e financeiros, até a discussão sobre o que significa qualidade do trabalho, a formação dos educadores, entre outros aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos.

Dentre todos os desafios presentes na realidade atual do trabalho na Educação Infantil, destaco um que tem gerado polêmica no campo social e acadêmico: como circunscrever a constituição educacional das creches (que acolhem crianças de 0 a 3 anos) e escolas de Educação Infantil (que lidam com as crianças e 4 a 5 anos)? Por um lado, alguns autores defendem a construção do que se denomina uma Pedagogia da Educação Infantil<sup>42</sup>, no sentido de delimitar modos de relação e ação específicos do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. Esse movimento justifica-se pela necessidade de desviar do modelo normativo e disciplinar da escola de ensino fundamental que tem contagiado as práticas nas instituições que atendem as crianças pequenas. Por outro lado, outros pesquisadores chamam a atenção para o risco de isolamento e fragmentação que essa iniciativa pode desencadear<sup>43</sup>, tendo em vista que existem crianças tanto em uma instância como em outra (na Educação Infantil e no Ensino Fundamental), mas parece aceitável para as crianças maiores práticas que são criticadas para as menores como ênfase em conteúdos, diretividade do professor, etc. Nesta visão, escolas de ensino fundamental, de Educação Infantil e creches são indissociáveis, pois são espaços de formação cultural, espaços do brincar, conviver e aprender. As excessivas e detalhadas divisões acabam por servir ao isolamento da experiência da criança, demarcada em um tempo cronológico preciso, empobrecendo outras formas de experiência delas entre si ou com os adultos.

Muitas são as práticas positivas – e outras nem tanto – observadas durante o trabalho de campo. Ainda que não tenha visto especificamente aquilo que fui buscar, ou seja, experiências das crianças com o entorno cultural da escola, encontrei crianças felizes, receptivas, alegres, brincalhonas, falantes, com uma relação de afeto explícito com a professora, com uma relação fraterna com os colegas de turma e também com os colegas das outras turmas.

---

<sup>42</sup> Ver ROCHA Eloísa A C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

<sup>43</sup> Ver KRAMER Sonia (et all) *Relatório de pesquisa: formação dos profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Ravel: 2001.

A rotina da escola obedece a um calendário um tanto ou quanto rígido. Poucas vezes observei alterações, mudanças. Algumas vezes vi esta rotina descolada da realidade das crianças, em outras encontrei as próprias crianças mudando o estabelecido, com o aval da professora, sem problemas ou rejeições de sua parte.

A escola tem uma bela arquitetura. É um prédio com uma construção interessante, e as crianças exploram seus espaços sempre que possível. As paredes não apresentavam sujeiras ou sensação de pintura envelhecida, ao contrário, estavam muito bem pintadas, limpas, com cores calmas e suaves, mas não traziam muitas marcas das crianças como desenhos, trabalhos etc. Alguns murais feitos pelas professoras estavam colocados no corredor do refeitório e outros com alguns trabalhos das crianças no corredor das salas de aula. Na época da Copa do Mundo, Natália confeccionou com as crianças uma enorme bandeira do Brasil. Elas iam escolhendo os papéis e cores do retângulo, do losango, do círculo de acordo com as cores da bandeira, mas era Natália quem colava, arrumava, organizava. As crianças apenas olhavam, davam opiniões, achavam feio ou bonito, mas apenas isso. Depois de pronta, a bandeira foi colocada na sala de aula apesar de algumas crianças pedirem para ser colocada no corredor, e mesmo no hall de entrada da escola.

Importante observar que além da escola não proporcionar interações culturais das crianças com o centro do Rio, com o entorno da escola, com o Campo de Santana ou a Biblioteca logo ali ao lado, também não era comum o incentivo a práticas diversificadas de trabalhos voltados à cultura. Permito-me uma pequena digressão e conto uma experiência vivida em uma outra escola de Educação Infantil exclusiva.

Em 2001 o Departamento de Educação da PUC-Rio firmou um convênio com a Prefeitura do Rio de Janeiro para oferecer cursos de extensão para professores de educação infantil da rede municipal. Em um desses cursos fiquei com uma turma da 6ª CRE indo dar aulas em Acari. A escola era pequena, com apenas 5 turmas e funcionava em sistema de rodízio de salas. Todas as turmas passavam, ao longo do dia, por todas as salas, ficando um tempo de aproximadamente 45 minutos em cada delas. Do auditório onde dava aula, via as crianças passarem de uma sala para outra durante toda a manhã e sempre com as mochilas nas costas. Em todos os momentos as crianças estavam de mochilas e eu

as chamava de “crianças caracóis”. Ver as crianças carregando suas mochilas durante as quatro horas em que ficavam na escola me incomodava, não ver movimento da direção ou coordenação da escola para que elas tivessem um lugar para guardar a mochila também me incomodava. Algumas professoras da escola eram alunas do curso e várias vezes conversamos sobre isso. Não havia lugar, espaço, “como” mexer nessa situação, diziam elas. E diziam também que as crianças já estavam acostumadas. Em contrapartida, esta escola oferecia às crianças um enorme incentivo para a cultura e às artes. Se por um lado as professoras lidavam com situações de extrema violência praticadas contra as crianças, que em sua maioria moravam na favela de Acari, comunidade violenta e próxima à escola e também viviam, elas próprias, assaltos frequentes, arrombamentos de carros, assaltos à escola, por outro desenvolviam atividades extremamente interessantes. Em mais de uma ocasião interrompi a aula e fui com as professoras para o pátio ver as atividades. Elas sempre estavam com livros de artes, pintores nacionais e estrangeiros, os mais famosos e muitos praticamente desconhecidos. As crianças aprendiam sobre a vida dessas pessoas, conversavam, viam vídeos, folheavam diversos livros, viam, em vários momentos e de várias formas, gravuras e pinturas de cada um deles e reproduziam depois, em papéis de tamanho maior que o tradicional A4, com giz de cera, lápis de cor, lápis preto, guache, massa de modelar, tinta acrílica, grafite, recortes de papel coloridos... Os trabalhos ficavam expostos no pátio e as outras turmas faziam visitas, como em exposições. Os autores dos trabalhos acompanhavam os colegas e explicavam os quadros, de que pintores eram, levavam os colegas para ver as gravuras dos pintores, pediam que comparassem com os desenhos feitos por eles. Isso acontecia com todas as turmas. Sempre tinha uma turma em “exposição” e as outras fazendo as “visitas”.

As crianças caracóis não se intimidavam quando íamos também fazer as visitas, explicavam para nós, pessoas desconhecidas, com desenvoltura e alegria.

O mesmo acontecia em relação à música. Desde o funk, primeiro lugar nas paradas musicais das crianças, passando pelo samba, rock, polca, valsa, mpb, música clássica, sertaneja, pagode. Elas ouviam atentamente, dançavam sozinhas, aos pares, aos grupos, com a professora, brincavam de roda, faziam trabalhos com o som ligado, tinham suas preferências e pediam para a professora colocar este ou aquele cd. Por sua vez, as professoras não demonstravam preconceito com

qualquer tipo de música ou dança. Assim como as crianças, dançavam, cantavam, falavam de suas preferências. Também ali, naquela escola, as crianças tinham músicas na hora da fila, da escovação de dentes, do almoço. Músicas disciplinadoras da forma, do silêncio, do “bom dia”, que elas cantavam com mais entusiasmo do que as crianças com quem convivi no trabalho de campo. Haveria alguma relação entre este entusiasmo e a experiência com outros tipos de música dentro da escola?

Na fala das professoras estava à convicção de que em Acari elas não tinham muito onde levar as crianças. Não havia centros culturais, cinemas, praças, lagos, jardins. O cenário era inóspito, cinza, tristonho. As crianças não passeavam nos finais de semana, raramente saíam de dentro da favela e muitas das professoras daquela turma nunca haviam estado no centro da cidade.

A ida ao cine Odeon, na Cinelândia, para assistir a um filme, atividade integrante daquele curso, foi um verdadeiro acontecimento para muitas delas. E se a vivência cultural das professoras também não atendia aos princípios básicos de uma verdadeira formação cultural, se nem o centro da cidade conheciam, como elas conseguiam desenvolver atividades de cunho cultural tão interessantes com as crianças? Onde está a diferença? É possível pensar em formação cultural nas escolas de educação infantil? Para professores e alunos?

Tais práticas da escola das crianças caracóis estavam em grande parte pautada na diretora da escola e em uma professora em especial. Na diretora porque abraçava como sua as propostas das professoras e proporcionava, na grande maioria das vezes, as condições para a realização do trabalho. Muitas vezes ela me disse que o dinheiro não podia ser gasto neste ou naquele material, mas ela sempre arrumava formas de atender as professoras. E uma das professoras da escola fazia o papel de ampliar do ponto de vista cultural aquilo que conhecia e gostava. Ela foi a primeira a levar livros de pintores, mostrar para as colegas, levar vídeos de artes comprados em bancas de jornais, conversar sobre a necessidade de apresentar às crianças algo diferente daquilo que elas estavam acostumadas a ver e conhecer – nada tão bonito e agradável.

Uma vez disseminado na comunidade escolar o conhecimento cultural a partir de uma fonte, todo o restante do trabalho aconteceu. A receptividade das crianças foi questionada no princípio. Achavam que elas não entenderiam, não se interessariam por algo tão distante delas, mas o resultado foi o inverso e já descrito acima.

O centro do Rio de Janeiro oferece um sem número de atividades culturais. Muitas precisam ser marcadas com antecedência, outras não. Cabe à escola a organização para que estas atividades estejam ao alcance das crianças e também dos professores. Cabe também à CRE o entendimento de que esta formação é parte integrante da constituição e desenvolvimento infantil e humano. Cabe também à SME entender que a burocracia muitas vezes atrapalha mais do que ajuda. Cabe ao Estado o entendimento de que cultura se faz a cada dia, se propaga, se ensina, se aprende, se desenvolve, se troca, está dentro e fora dos armados, dentro e fora dos limites dos muros escolares, dentro e fora dos limites imaginários da capacidade e inteligência de cada pessoa.

Pensar “algumas recomendações” implica fazer afirmativas, quase sempre perigosas, mas me arrisco, mais uma vez. A cidade do Rio de Janeiro é rica em patrimônios culturais; o Centro da cidade do Rio de Janeiro é rico em patrimônios culturais; o Campo de Santana é rico em patrimônios culturais; a escola Campos Sales é rica em patrimônios culturais. De que forma seria possível fazer uso destes patrimônios sem anular as culturas infantis trazidas das experiências familiares das crianças, mas enriquecendo seu repertório?

Em primeiro lugar seria necessário que a cultura, entendida de um modo mais amplo vista fora do armado fosse compreendida pelos órgãos responsáveis em pensar e gerir a escola como constituidora da formação do homem.

Desta maneira seria possível pensar em políticas descentralizadas de gestão que levasse em conta as regiões administrativas, as CRES e os bairros em que se encontram as escolas e seus patrimônios culturais “particulares”, próximos, nos arredores. Isto poderia facilitar: i) o conhecimento, pelas instâncias educacionais, do que existe ao redor das escolas em termos culturais – quais lonas culturais, quais cinemas, quais praças, quais bibliotecas municipais, quais garagens com acervos de livros, quais vizinhos que ensinam pinturas em tecido, quais costureiras de escolas de samba, quais clubes, quais “consertadores” de brinquedos, quais sapateiros, quais pessoas conhecidas nascidas nos arredores, pessoas mais idosas, moradores mais antigos; ii) o conhecimento, pela comunidade escolar – direção, coordenação, professores, serventes, auxiliares, cozinheiras de todos estes patrimônios e a possibilidade de visitas, passeios, conversas, além do investimento em estudo e pesquisa sobre o bairro, a comunidade, a cidade, artistas de diferentes expressões e iii) o partilhamento de tudo isso com as famílias das crianças,

incentivando pais e responsáveis a indicar conhecidos, lugares, histórias que possam fazer parte do repertório cultural da escola.

Em segundo lugar seria necessário que a cultura, entendida de um modo mais restrito e vista dentro do aramado fosse compreendida pelos órgãos responsáveis em pensar e gerir a escola como constituidora da formação do homem.

Desta maneira seria possível entender que o que a criança diz, conta, faz, pergunta, troca, não entende, oferece, come, não come, bebe, não bebe fazem parte de seu acervo cultural familiar e particular; e também que determinados comportamentos, formas de linguagem, modos de sentar, se vestir, sorrir, chorar, estão ligados às experiências e vivências incorporadas pelo seu meio social, familiar, afetivo e que são, igualmente, cultura. Isto poderia facilitar: i) a percepção da criança como sujeito cultural, produtor, administrador, gerador, consumidor de uma cultura que pode não estar inserida em manuais e/ou descritas como “certas”, importantes”, “eruditas”, mas que existem e completam e constituem o ser interno daquela criança; ii) a percepção de que a escola não só precisa lidar com este repertório como precisa também aumentá-lo, apresentando novas e outras formas de falar, contar, sentar, ouvir, comer, beber, desenhar, aprender, se relacionar, conhecer e iii) a percepção de que a escola é uma instância fundamental na formação e desenvolvimento da infância, mas que não se consegue resultados satisfatórios apenas com o que existe dentro do aramado e que foi, há muitos e muitos anos definido como o currículo escolar. Também e consequentemente a percepção de que é necessário expandir os horizontes, romper o aramado, possibilitar a saída, a volta, o passeio, o olhar, o contato com o que existe e se oferece a quem passa – os espaços da cidade.

Mas para que tudo isso fosse efetivamente possível seria necessário que a formação, a qualificação, o salário, as condições de trabalho do profissional da educação tivessem consistência, incentivo, respaldo governamental; que as escolas tivessem estrutura básica e mínima de atendimento digno tanto aos profissionais quanto às crianças; que os pólos culturais da cidade fossem cuidados, restaurados, equipados, conservados, iluminados, limpos; que a história, a memória e a tradição da cidade e de seu povo não fossem esquecidas, descartadas, desconhecidas.

Penso ser possível pensar uma educação que pautasse suas bases na cultura existente tanto dentro como fora do aramado uma vez que todas estas recomendações acima são possíveis de se realizar, não estando, nenhuma delas, na ordem da fantasia ou da utopia.

Sou a favor das utopias e tenho minhas fantasias, mas neste momento penso em como terminar este contorno do aramado sem me pautar apenas nelas.

Buscando a exotopia bakhtiniana olho de longe o que de perto enxerguei, na busca do distanciamento necessário para ver o que realmente aconteceu, a despeito de meu desejo, minha certeza, minha idealização.

Ambígua é a escola. Ambígua é a vida dentro do aramado. Ambígua é a vida fora do aramado, local onde nos encontramos agora fazendo o inverso do que as crianças faziam ao se colar ao aramado para ver, lá do lado de fora, a alimentação das cutias: estamos colados ao aramado para ver, lá do lado de dentro, como se dá a ação cultural dos sujeitos que compõem o pulsar do coração escolar – os adultos e as crianças.

## 7

### Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* São Paulo: Summus, 5ª edição, 1985.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARGULHOL, Rafael. *A cidade turbilhão* In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, n.23, IPHAN, 1994.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes – 4ª edição, 2003.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Unesp, 4ª edição, 1998.

\_\_\_\_\_. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo, Brasília: Editora Hucitec e Edunb, 2ª edição, 1993.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *A Cidade*. Porto Alegre, mimeo, 2003.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Ed. 34, 1987.

BARTHES, Roland. Semiologia e urbanismo In: GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p: 154.

BAZÍLIO, Luis Cavalieri. *Crianças e adolescentes no centro da cena: trajetória e consolidação de um grupo de pesquisa*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

BAZÍLIO, Luis Cavalieri e KRAMER, Sonia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio de Água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *O amor líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. *Confiança e medo na cidade*. Lisboa. Relógio D'Água Editores, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 6ª edição, 1993.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2ª edição, 1987.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 3ª edição, 1994.

\_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: EDUCAMP, 1997.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

BORBA, Angela Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4 e 6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro, Niterói: UFF, mimeo, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez, 2005a.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC; SEF; DPEF; COEDI, 1995.

BURKE, Peter. *Cultura popular na idade moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAPARELLI, Sergio. A emergência da criança no espaço do consumo. In: GARCIA, Claudia et al. *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Raval, 1997.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo. Companhia da Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. *Marcovaldo e as estações da cidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. *O castelo dos destinos cruzados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CAMPOS Maria Malta, FULGRAFF Jodete & WIGGERS, Verena. *A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.127, p.87-128, jan/abr, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadão: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDAU, Vera Maria. *Experiências de Educação em Direitos humanos na América latina: o caso brasileiro*, 1999. mimeo.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores In: CANDAU, Vera. (Org). *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogias críticas: ontem e hoje*. Nuevamerica, Rio de Janeiro, n. 97, p. 58-61, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Nós e os Outros: desafios para a educação em Direitos humanos*. Nuevamerica, Rio de Janeiro, n. 95, p. 55-59, 2002a.

CANDAU, Vera. *Educação em direitos humanos e estratégias metodológicas* [www.dhnet.org.br/dados/boletins](http://www.dhnet.org.br/dados/boletins)

\_\_\_\_\_. *Diferença(s) e Educação: aproximações a partir da perspectiva intercultural*. Revista Educação On Line, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-42, 2005.

\_\_\_\_\_. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação*. Educação & Sociedade, CEDES, Campinas, v. XXIII, n. 79, p. 125-161, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação em Direitos Humanos*. Novamérica/Nuevamérica, Rio de Janeiro: n. 78, p. 36-39, 1998.

\_\_\_\_\_ (Org). *Sociedade, Educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira de. *Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural*. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, mimeo, 2005.

CASTRO, Lucia Rabelo de. *A infância e a cultura do consumo: modernização ou barbárie?* In: CASTRO, Lucia Rabelo (Org.) *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro, NAU, 1998.

\_\_\_\_\_. *Uma teoria da infância barbarizada*. In: CASTRO, Lucia Rabelo (Org.) *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro, NAU, 1998.

CASTRO, Lucia Rabelo de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU – Editora Faperj, 2001.

CASTRO, Ruy. *Carnaval no fogo: crônica de uma cidade excitante demais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CERISARA Ana Beatriz. *O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas*. Revista Educação e Sociedade, v. 23, n. 80. Campinas, Setembro, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Conformismo e resistência, aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Franssinete, 2005.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zaharr, 2005.

CORSARO, William. A. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças pequenas In: *Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças*. Educação & Sociedade, CEDES, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. CORSARO, Wi. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press, 1997.

CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, mimeo, 2003.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MULLER, Fernanda. *Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças*. Educação e Sociedade, CEDES, Campinas, v. 26, n. 91, mai/ago 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais In: FARIA, Ana Lucia (et alii) *Por uma cultura da infância*. São Paulo: Editora Autores Associados, p: 1-17, 2002.

DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994. tradução própria.

FARIA, Ana Lucia (Org). *Por uma cultura da infância*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FAUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERREIRA, Manuela. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! - as crianças como actores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto: Portugal, 2002.

FERREIRA, Manuela. Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem (ns) social (is) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: Sarmento, Manoel & Cerizara, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004.

FERNANDES, Florestan. As 'trocinhas' do Bom Retiro In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e & KRAMER, Sonia (Orgs). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*, São Paulo: Cortez, 2003.

FRITZSCHE, Peter. O que significa Educação em direitos humanos – 15 teses In: GIORGI, V. e SEBERICH, M. *International Perspectives in Human Rights Education*. Munich: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004. Tradução Lourdes Sette.

FONSECA, Rubem. Da arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro In: FONSECA, Rubem. *Romance negro e outras histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GARCIA, Claudia. et alii. *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª edição, 1987.

GOF, Le. *Por amor às cidades*. São Paulo: Unesp, 1988.

GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. Literatura e resíduos utópicos: heterogeneidade cultural e representações da cidade In: OLINTO, Heidrun Krieger & Karl Erik Schollhammer (Orgs) *Literatura e Cultura*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *De rua e de janela*. PUC-Rio, 2004. mimeo.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. *Jogo, processos de socialização e mimese: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero*. 2007. Dissertação de Mestrado -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, mimeo.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HADDAD, Sergio. Direito Humano à Educação In: LIMA JR, Jayme Benvenuto (ORG). *Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais*. São Paulo: DhESC Brasil, 2003.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JAMES, Allison, JENKS, Chris, PROUT Alan. *Theorizing childhood*. 4.ed. New York: Teachers, College Press, 2004 [1998].

JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, violência e consumo. *Revista ADVIR*, Rio de Janeiro (11): 56-60, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura, 1998 In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (Orgs). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura e educação, 2000 In: Versiani, Zélia (et al). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. (et all) *Relatório de pesquisa: formação dos profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Ravil: 2001.

\_\_\_\_\_. *Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação*. Projeto de pesquisa, PUC-Rio/CNPq. Mimeo, 2004

\_\_\_\_\_. (Coord.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. (et al). *Infância e Educação Infantil*. São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LACOMBE, Renata Barreto. *Infância dos bastidores e os bastidores da infância: uma experiência com crianças que trabalham em televisão*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, PUC-Rio, mimeo, 2004.

LESSA, Carlos. *O Rio de todos os Brasis: uma reflexão em busca de auto-estima*. São Paulo: Record, 2000.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora E.P.U., 1986.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, ANPOCS/Edusc, vol. 17, nº 49, jul./2002, p. 11-29.

MÁRSICO, Leda Osório. *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARTIN-BARBERO, Javier. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2ª edição, 2001.

MEDINA, Carlos Alberto. *Música popular e comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1973

MORAES, Vinícius de. *A Arca de Noé*. Rio de Janeiro: Ariola Music, 1980.

MONTANDON, Cléopâtre. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa* In: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 112, p: 33-60, março, 2001.

NUNES Maria Fernanda Resende & CORSINO Patrícia. *A Educação Infantil no contexto das políticas atuais: um desafio para os sistemas educacionais* In: KRAMER Sonia (et al) *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

OLIVEIRA, Salete Magda de. *Inventário de desvios: os direitos dos adolescentes entre a penalização e a liberdade*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PAZ, Octavio. *La outra voz. Poesía y fin de siglo*. Buenos Aires: Seix Barral, 1990.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens urbanas*. São Paulo: Editora Senac, 1998.

PEREIRA, Rita Ribes. *Infância, televisão e publicidade. Uma metodologia em construção* In: Cadernos de Pesquisa, nº 116, julho, Fundação Carlos Chagas, 2002.

PEREIRA, Rita Ribes. *Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade*. Tese de Doutorado em Educação. PUC-Rio, mimeo, 2003.

PERROTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. *Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate*. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor?: a colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lucia Rabelo de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, FAPERJ, 2001

ROCHA Eloísa Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Ana luiza Carvalho da & ECKERT, Cornelia. *O tempo e a cidade*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

SANTOS, Núbia de Oliveira. *Infância, práticas culturais e consumo: um olhar sobre crianças e adultos numa escola pública*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Rio, mimeo, 2005.

SARMENTO, Manoel & PINTO, Manoel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo In: PINTO, Manoel & SARMENTO, Manoel (Coord.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

\_\_\_\_\_. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*, 2002. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho>

\_\_\_\_\_. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável, 2001 In: *Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância*. Revista Educação, sociedade e culturas, n. 17. Portugal: Edições Afrontamento, 2002a.

\_\_\_\_\_ & Cerisara, Ana Beatriz. (Orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Cidade do Porto – Portugal: ASA Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância In: VERA, Vasconcelos e SARMENTO, Manoel (Orgs). *Infância (in) visível*. São Paulo: Junqueira e Martins Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. O Ofício de Criança. *Actas do II do Congresso Internacional 'Os mundos sociais e culturais da infância'*. Braga, Universidade do Minho, 2000.

\_\_\_\_\_. A globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade In: GARCIA, Regina Leite. (Org.) *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças*. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

SENETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

SERPA, Ângelo. *O espaço público na cidade contemporânea*. Salvador: Contexto, 2007.

SIROTA, Regine. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. In: Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos chagas. São Paulo: Cortez, março de 2001, n.112, p: 7-31, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. *De geometria, currículo e diferenças* In: Educação e Sociedade – Dossiê Diferenças n. 79. Campinas: Cedes, 2002, p: 163-183.

VELHO, Gilberto (Org). *Antropologia urbana: cultura e sociedades no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_ & KUSCHNIR, Karina (Orgs). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

\_\_\_\_\_. *Individualismo e cultura*. São Paulo: Zahar, 2004.

## Anexos

## ANEXO I

### Subprefeitura Centro

- 1ª R.A. - Zona Portuária, engloba os os bairros do [Caju](#), [Santo Cristo](#), [Saúde](#) e [Gamboa](#).
- 7ª R.A. - São Cristovão, engloba os bairros de [Benfica](#), [São Cristóvão](#), [Triagem](#) e [Vasco da Gama](#).

### Suprefeitura Centro Histórico

- 2ª R.A. - Centro, engloba as regiões do [aeroporto Santos Dumont](#), Castelo, Centro, [Bairro de Fátima](#), [Lapa](#) e [Praça Mauá](#).

### Subprefeitura Zona Sul 1

- 5ª R.A. - Copacabana, engloba os bairros de [Copacabana](#) e [Leme](#).
- 6ª R.A. - Lagoa, engloba os bairros da [Gávea](#), [Ipanema](#), [Jardim Botânico](#), [Lagoa](#), [Leblon](#), [São Conrado](#) e [Vidigal](#).
- 27ª R.A. - Rocinha, situada na área da [Rocinha](#).

### Subprefeitura Zona Sul 2

- 4ª R.A. - Botafogo, engloba os bairros de [Botafogo](#), [Catete](#), [Cosme Velho](#), [Flamengo](#), [Glória](#), [Humaitá](#) e [Laranjeiras](#).

### Subprefeitura Tijuca e adjacências

- 3ª R.A. - Rio Comprido, engloba os bairros do [Catumbi](#), [Cidade Nova](#), [Estácio](#) e [Rio Comprido](#).
- 8ª R.A. - Tijuca, engloba os bairros do [Alto da Boa Vista](#), [Praça da Bandeira](#) e [Tijuca](#).
- 23ª R.A. - Santa Teresa, engloba o bairro de [Santa Teresa](#).

### Subprefeitura Grajaú e Vila Isabel

- 9ª R.A. - Vila Isabel, engloba os bairros do [Andaraí](#), [Grajaú](#), [Maracanã](#) e [Vila Isabel](#).
- 28ª R.A. - Jacarezinho, engloba a comunidade do [Jacarezinho](#) e o bairro de [Vieira Fazenda](#).

### Subprefeitura Grande Méier

- 12ª R.A. - Inhaúma, engloba os bairros de [Del Castilho](#), [Engenho da Rainha](#), [Inhaúma](#), [Higienópolis](#), [Maria da Graça](#) e [Tomás Coelho](#).
- 13ª R.A. - Méier, engloba os bairros da [Abolição](#), [Água Santa](#), [Cachambi](#), [Consolação](#), [Encantado](#), [Engenho de Dentro](#), [Engenho Novo](#), [Jacaré](#), [Lins de Vasconcelos](#), [Méier](#), [Piedade](#), [Pilares](#), [Riachuelo](#), [Rocha](#), [Sampaio](#), [São Francisco Xavier](#) e [Todos os Santos](#).

### **Subprefeitura Lins de Vasconcelos**

É formada por três bairros da 13ª R.A. ( [Lins de Vasconcelos](#), [Encantado](#) e [Água Santa](#))

### **Subprefeitura Ilha do Governador**

- 20ª R.A. - Ilha do Governador, engloba os bairros da Ilha do Governador: [Bancários](#), [Cacuaia](#), [Cidade Universitária](#), [Cocotá](#), [Freguesia](#), [Galeão](#), [Jardim Carioca](#), [Jardim Guanabara](#), [Moneró](#), [Pitangueiras](#), [Portuquesa](#), [Praia da Bandeira](#), [Ribeira](#), [Tauá](#) e [Zumbi](#).

### **Subprefeitura Zona Norte**

- 15ª R.A. - Madureira, engloba os bairros de [Bento Ribeiro](#), [Campinho](#), [Cascadura](#), [Cavalcante](#), [Engenheiro Leal](#), [Honório Gurgel](#), [Madureira](#), [Marechal Hermes](#), [Oswaldo Cruz](#), [Quintino Bocaiuva](#), [Rocha Miranda](#), [Turiçu](#) e [Vaz Lobo](#).
- 22ª R.A. - Anchieta, engloba os bairros de [Anchieta](#), [Guadalupe](#), [Parque Anchieta](#) e [Ricardo de Albuquerque](#).
- 25ª R.A. - Pavuna, engloba os bairros de [Acari](#), [Barros Filho](#), [Coelho Neto](#), [Costa Barros](#), [Parque Colúmbia](#) e [Pavuna](#).
- 31ª R.A. - Vigário Geral, engloba os bairros de [Cordovil](#), [Jardim América](#), [Parada de Lucas](#) e [Vigário Geral](#).

### **Subprefeitura Leopoldina Norte**

- 10ª R.A. - Ramos, engloba os bairros de [Bonsucesso](#), [Olaria](#) e [Ramos](#).

### **Subprefeitura Leopoldina Sul**

- 30ª R.A. - Maré, engloba as comunidades da Baixa do Sapateiro, Conjunto Pinheiros, Marcílio Dias, Maré, Nova Holanda, Parque União, Praia de Ramos, Roquete Pinto, Rubens Vaz, Timbaú, Vila do João, Vila Esperança e Vila Pinheiro.

### **Subprefeitura Jacarepaguá**

- 16ª R.A. - Jacarepaguá, engloba os bairros do Anil, Curicica, Freguesia, [Gardênia Azul](#), [Jacarepaguá](#), Pechincha, Praça Seca, Tanque, Taquara e Valqueire
- 34ª R.A. - Cidade de Deus, engloba a comunidade de [Cidade de Deus](#).

### **Subprefeitura Barra da Tijuca**

- 24ª R.A. - Barra da Tijuca, engloba os bairros da [Barra da Tijuca](#), [Camorim](#), [Grumari](#), [Itanhangá](#), [Joá](#), [Recreio dos Bandeirantes](#), [Vargem Grande](#) e [Vargem Pequena](#).

### **Subprefeitura Zona Oeste**

- 18ª R.A. - Campo Grande, engloba os bairros de [Campo Grande](#), [Cosmos](#), [Inhoaíba](#) e [Senador Augusto Vasconcelos](#).

### **Subprefeitura Bangu**

- 17ª R.A. - Bangu, engloba os bairros de [Bangu](#), [Gericinó](#), [Padre Miguel](#), [Santíssimo](#) e [Senador Camará](#).
- 33ª R.A. - Realengo, engloba os bairros de [Campo dos Afonsos](#), [Deodoro](#), [Magalhães Bastos](#), [Mallet](#), [Realengo](#), [Sulacap](#), e [Vila Militar](#).

### **Subprefeitura Vila Militar**

É formada por áreas militares dos bairros [Campo dos Afonsos](#), [Deodoro](#), Jardim Novo, [Magalhães Bastos](#), [Realengo](#), [Sulacap](#), [Vila Militar](#) e [Vila Valqueire](#).

### **Subprefeitura Santa Cruz/Pedra de Guaratiba**

- 19ª R.A. - Santa Cruz, engloba os bairros de [Paciência](#) e [Santa Cruz](#).
- 26ª R.A. - Guaratiba, engloba os bairros de [Barra de Guaratiba](#), [Guaratiba](#), [Pedra de Guaratiba](#), [Sepetiba](#) e [Ilha de Guaratiba](#).

### **Subprefeitura Grande Irajá**

- 11ª R.A. - Penha, engloba os bairros de [Brás de Pina](#), [Penha](#) e [Penha Circular](#).
- 14ª R.A. - Irajá, engloba os bairros de [Colégio](#), [Irajá](#), [Vicente de Carvalho](#), [Vila da Penha](#), [Vila Kosmos](#) e [Vista Alegre](#).

## ANEXO II

## O JARDIM DA INFANCIA

## UMA BELLA CREAÇÃO E UMA BELLA FESTA

Effectuou-se hontem, ás 2 horas da tarde, a inauguração do Jardim da Infancia, construído pela Prefeitura dentro do parque da praça da República e contido, por contrato, á direção da distincta educadora, dona Zulmira Feital.

Esse Instituto, denominado, por uma justa homenagem, Campos Salles, foi localizado no angulo do parque que defronta com a Rua Visconde do Rio Branco, uma clareira aberta pela derrubada de alguns arbustos e massissos de folhagens existentes all.

O edificio do Jardim da Infancia é amplo, claro, arejado e admiravelmente disposto em tres pavilhões retangulares, que se unem por um dos extremos, como as varetas de um leque, em uma sala destinada á directora e sede do corpo docente. É uma construção ao mesmo tempo solida e leve, de armadura de ferro e paredes de madeira em forma de venezianas, moveidicas, para o fim de uma aeração mais completa e uma vigilancia melhor, de certa altura para cima, os pavilhões são envidraçados; o tecto é coberto de amantio.

Esta construção veio toda aparelhada da Allemannha, quer a parte metalica, quer a de madeira, sendo armada aqui pela directoria de obras. A planta foi organizada nessa directoria, sobre um "croquis" desenhado pelo ex-prefeito general Souza Aguiar, iniciador do util Instituto hontem inaugurado.

Cada pavilhão tem capacidade para cincoenta alumnos, estando dispostos em cada um delles duas filas de carteiras, minusculas e de cadastros illustradas, onde terão assento, para fingir de estudantes e se acostumar, a ser o mais tarde de verdade os pequenitos de tres a sete annos que o Jardim da Infancia vai acolher. O mobiliario que se achava all é o que servia ao antigo collocimento congenere, fundado no Engenho Velho, pelas duas educadoras que são hoje a directora e a sub-directora do Instituto official, e gracioso, solido e adaptado rigorosamente ao fim que se destina. Foi todo elle importado dos Estados Unidos. Além das pequenas mesas e cadeiras, ha uma grande copia de aparelhos, mappas e modelos para o ensino intuitivo e suave, sobre que assenta o methodo dos Jardins de Infancia.

O edificio contém, além dos tres pavilhões de aula e da sala da directoria, uma para portaria, outra para archivo, uma terceira para refeição das crianças e uma dependencia com lavatorios e instalações sanitarias.

Tem-se em todo o edificio, muito claro e alegre, uma sensação de bem-estar; o systema da cobertura e das venezianas e a arborização circumvizinha dão-lhe, apesar da muita luz que ha nos pavilhões, uma necessaria frescura; enquanto dois trequeros alegretes floridos, feitos pelo director de matias e jardins nos dois intervalos entre o pavilhão do centro e os lateraes, alegram os olhos e o espirito. As crianças devem sentir naturalmente grande attracção por aquella escola.

O Jardim da Infancia já é de si proprio, um escola attractiva. Não ha nelle o regimen das escolas communs, nem os trabalhos systematizados deste; é uma escola maternal, em que as intelligencias vivazes, mas ainda debéis, das crianças de tres a sete annos, vão adquirir suavemente, como adquiririam no proprio lar, se em todos os lares sobrasse tempo ou aptidão para isso, as noções geraes de todas as coisas uteis e o preparo disciplinar, ao mesmo tempo, para as aulas aonde irão ter quando chegarem á idade escolar. A professora substitue all o carinho e a vigilancia maternal e é necessario uma aptidão especial, um tacto delicado para conduzir essa multidão minuscula, com todos os seus caprichos e insurreições infantis, até fazel-a identificar-se com a escola, com as suas professoras, com os ensinamentos que uma e outras lhe ministram. O trabalho, nessas condições, dispensa o preparo complexo e vasto que as escolas normaes facultam, as professoras exigem tudo quanto elle por si só não dá.

O Jardim da Infancia inaugurado hontem, cuja matricula estará aberta do dia 25 em diante, das 10 da manhã ás 2 horas da tarde, receberá gratuitamente crianças de tres a sete annos até o limite de 150 alumnos.

O ensino do Jardim Campos Salles, dividido em tres periodos, obedece ao seguinte programma:

Primeiro periodo—Conversações infantis, noções de forma e cores, fazendo applicação de caixas, bolas, bandeirolas, etc., noções de linhas, noções de numero, por meio de bolinhas e piõesinhos; jogos recreativos, diversos exercicios com arcos; modelagem por imitação e invenção; jardinagem.

Segundo periodo—Conversações infantis; conhecimento da esphera; cores, conhecimento do cubo, diversas applicações em exercicios recreativos, conhecimentos da addição, por meio de piõesinhos; jogos gymnasticos com canticos, modelagem por imitação e invenção e jardinagem.

Tercero periodo—Conversações infantis; conhecimento do cylindro, cubo e cone (com o emprego dessas figuras construir casas, igrejas, etc., imitação e invenção); conhecimento da subtracção e multiplicação, por exercicios intuitivos; trabalhos manuaes, desenho e modelagem, jogos gymnasticos, noções de historia natural e jardinagem.

Cada periodo não durará mais de vinte minutos.

Parallelamente ao ensino propriamente dito, ha um curso de educação infantil. A sala de refeições das crianças é de facto, uma aula, onde se ensina a estas a comer educadamente á mesa; como isto, uma serie de outras.

O corpo docente do Jardim da Infancia Campos Salles tem no seu throno de magisterio particular, em um Instituto dessa natureza, os melhores documentos de aptidão. Ha, nesta direcção e o professorado do Jardim da Infancia: directora, D. Zulmira Feital, subdirectora, D. Candida Guarnas, professoras, DD. Adalina Saint-Paulson, Lygia Feital e Maria José Neves de Gouveia; auxiliares, DD. Carmo Fraga, Hortencia Restier e Aracy Correia. Exerce as funções de

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)