

Apresentação

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas questões discutidas na tese de doutorado defendida em 2008 que buscou compreender as relações de crianças de quatro e cinco anos 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.

Procurando captar o ponto de vista da criança, deixando emergir os significados produzidos a partir de suas leituras de mundo, a proposta da tese foi a de um enfoque e discussão metodológicas que para além de colocar o pesquisador no lugar de observador o leva a participar, junto com as crianças, das atividades cotidianas da escola.

As questões que norteiam a pesquisa nortearam o 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? Envolvem as crianças nessas manifestações culturais? As produções das próprias crianças 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?

O trabalho de campo foi realizado entre os meses de fevereiro e junho de 2006, as segundas, quartas e sextas, das 7h15min às 11h30min sempre acompanhando a mesma turma.

Algumas considerações sobre os estudos da infância

Os séculos XVII e XVIII assistiram a profundas mudanças na sociedade e se consolidaram como o período histórico onde a moderna idéia de infância foi cristalizada, constituindo-se referência de um grupo não caracterizado pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto (Sarmiento, 2007), mas adquirindo uma investidura própria do desenvolvimento humano.

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

Os estudos da infância apontam 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. O pesquisador não é professor, também não é criança, não faz parte da comunidade escolar embora durante determinado período de tempo participe das atividades, rotinas, cotidiano, conversas, passeios, tudo que envolva o grupo observado. Para encontrar esse lugar diferenciado sem ficar em evidência ou destaque, as contribuições do conceito de “geração” como uma categoria estrutural, relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais (Qvortrup 2001), trazido pela Sociologia da Infância, se tornam interessantes.

Estudar crianças de uma mesma geração, vindas de classes sociais distintas, com diferentes experiências, com famílias diversas, que partilham do mesmo espaço escolar é um desafio. Esta configuração contextual só poderá ser compartilhada com o pesquisador se as crianças o sentirem parte do seu grupo, sem que para isso ele se torne criança.

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).

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.

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.

Apontar o direito cultura como um eixo fundamental para sua formação integral é imperativo. 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 as mais amplas, espera-se ações, leis, no reconhecimento de item fundamental para a formação do cidadão em sua completude?

As infâncias e as culturas infantis

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?

Falar de culturas infantis é falar de diversidade, pluralidade. Segundo (Sarmiento e Pinto, 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 número 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 “reinstucionalização” 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 reinstucionalização 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 reinterpretações, 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).

Infância, cultura e cidade

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.

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.

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...

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 frequentam. Diferentes do

espaço e do tempo do mundo de ontem, esses conceitos se encontram transmutados dos significados que carregavam.

Em uma sociedade de tal forma configurada 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. Assim, 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, de tempos em tempos, em dias determinados pelas datas comemorativas que a escola comemora com festas, apresentações e fantasias; em escassos passeios oferecidos pela escola – quando oferecidos – 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 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? Conhecessem 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?

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.

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.

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.

Segundo Chauí (1986) a palavra *cuidado* está diretamente ligada ao conceito de cultura. A etimologia revela que o termo vem do verbo latino *colere* originalmente 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 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. 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 sua continuidade. 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.

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.

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. A 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).

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.

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 ignoram 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)

Ouçõ 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.

A escola 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 a 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.

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, desmoronar 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. E as instituições de fomento à cultura existentes no entorno da escola? Como se organizam no atendimento às crianças da educação infantil?

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

Quatro instituições localizadas no centro da cidade foram visitadas buscando apurar se possuíam projetos culturais voltados para escolas e/ou infância. São elas: Biblioteca Estadual (localizada ao lado da escola pesquisada), Biblioteca Nacional, Centro Cultural Banco do Brasil, e Museu Nacional de Belas Artes.

- **BIBLIOTECA ESTADUAL CELSO KELLY¹**

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 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 CREs², 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, atualmente, 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.

- **FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL³**

A Biblioteca Nacional do Brasil, considerada pela UNESCO a oitava biblioteca nacional do mundo, é também a maior biblioteca da América Latina.

Para o atendimento de escolas é necessário marcar visitas guiadas, em dias e horários específicos. O funcionário da recepção 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.

¹ www.bperj.rj.gov.br

² Coordenadorias Regionais de Educação

³ www.bn.br

- **CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL – CCBB⁴**

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.

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. A procura de escolas para visitas ao espaço do CCBB é grande, só ficando interrompida no período de férias, mas, no entanto não abrange escolas de Educação Infantil. Até 2006 todos os projetos eram voltados para crianças com no mínimo 5 anos, mas este ano de 2007 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. Estes grupos se reúnem e estudam textos de autores da Educação Infantil no intuito de conhecerem mais profundamente o universo infantil.

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

- **MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES - MNBA⁵**

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.

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.

⁴ www.bb.com.br/cultura

⁵ www.mnba.gov.br

Não há visitas de escolas ao museu atualmente por falta de pessoal para acompanhar professores e crianças. O museu oferece 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 informaram que 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 há receptividade ao atendimento à Educação Infantil – com exceção da Biblioteca Nacional. O discurso recorrente 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 parte da nossa história e da história da cidade.

Considerações finais

Quando cheguei à escola meu olhar estava voltado para a busca de 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.

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. Mas ali estavam professoras e crianças que compartilhavam mesa de refeitório, banco de parque, sala de aula, vida particular.

Busquei encontrar práticas culturais que pudessem oferecer às crianças uma formação que elas têm direito, 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, 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. Encontrei atividades que perpassam a vida das crianças e mesmo não incluídas em nenhum dos tópicos citados acima, são práticas culturais. Práticas que estão ao seu alcance, que a mãe ou o pai aprenderam com os próprios pais, com a história familiar, social. Práticas que fazem parte de sua vida cotidiana, que muitas vezes não é percebida pela escola, ficando ao largo dos diálogos entre professores e crianças.

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.

As crianças brincam nos brinquedos do parque, correm para lá e para cá. A professora alimentou os micos e lê uma revista. Eu ando um pouco. Procuo me misturar com as crianças, conversar com elas. Algumas me olham desconfiadas, param de falar quando chego perto. Outras me chamam para sentar em um banco que 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 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 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", pedem para 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.

Referências Bibliográficas

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.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *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. *A Cidade*. Porto Alegre, mimeo, 2003.

_____. *Conformismo e resistência, aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

JAMES, Allison, JENKS, Chris, PROUT Alan. *Theorizing childhood*. 4.ed. New York: Teachers, College Press, 2004 [1998].

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.

_____. Visibilidade social e estudo da infância In: VERA, Vasconcelos e SARMENTO, Manoel (Orgs). *Infância (in) visível*. São Paulo: Junqueira e Marins Editores, 2007.