

# NO ESPAÇO DA CRECHE, COM O CONVÍVIO DAS DIFERENÇAS, EMERGE A CULTURA INFANTIL

## *LIVING WITH DIFFERENCES IN DAY-CARE CONTEXT AND THE EMERGENCE OF CULTURE OF CHILDHOOD*

Joseane Maria Parice BUFALO<sup>1</sup>

### RESUMO

A creche é um espaço de educação e cuidado que se constitui por pessoas que pertencem a determinados grupos étnico, social, de gênero e etário. Nesta instituição vários saberes são produzidos e consumidos pelas meninas, meninos e mulheres adultas. Então, é também na convivência com estas diferenças que a cultura infantil emerge. A partir destas idéias analiso a creche enquanto um espaço sócio-cultural no qual as crianças e os adultos são entendidos como sujeitos de experiências sociais, os quais reproduzem e elaboram uma cultura particular no interior de uma cultura mais ampla. Desse modo, esta pesquisa elaborada na academia, ao sistematizar conhecimentos sobre crianças pequenas e sobre suas instituições educacionais, trabalha no sentido de estar contribuindo para a formação de profissionais de creche e para a construção da Pedagogia da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Creche; Educação de 0 a 6 anos; Cultura Infantil.

### ABSTRACT

*Day-care centers, where both education and care are offered, are peopled by those who pertain to groups with specific ethnic, social, sexual and age characteristics. In such institutions, knowledge is produced, in various domains, partaken of by boys, girls and adult women. From this basis, I analyze day-care centers as sociocultural environments where both children and adults are seen as subjects of social experience, which reproduce and develop a particular culture within another larger culture. Thus, by systematizing knowledge about small children, as well as on educational institutions geared towards them, this academic study proposes a contribution to education of professionals working in early childhood day-care contexts, so as to build an Early Childhood Education Pedagogy.*

**Key words:** Creche; Early Childhood Education; Culture in Childhood.

---

<sup>(1)</sup> Professora de creche da Rede Municipal de Campinas e doutoranda da FE/Unicamp. jobufalo@ig.com.br

## Introdução

A idéia central desse artigo é discutir a criança enquanto produtora de cultura no espaço da creche. Ou seja, a criança produz saberes, ela é capaz de múltiplas relações com o meio onde vive sem deixar de ser criança, isto é, no espaço e no tempo da criança. Certamente essa dinâmica não acontece isoladamente, ela está inserida num mundo adulto.

É interessante notar que quando abordamos a produção da **cultura infantil** pelas crianças não podemos deixar de falar sobre a produção de **cultura da infância** pelo adulto, pois estamos analisando o espaço creche em que as crianças convivem com vários adultos.

Partindo do universo das creches, que é composto de muitas idéias, muitos valores, que é extremamente rico de saberes, onde acontece a educação e o cuidado das crianças. Todas as pessoas que estão envolvidas nesse processo, crianças e adultos, ensinam e aprendem entre si. Podemos entender que esses adultos são as famílias e os profissionais, a literatura italiana na qual eu me referencio trabalha com três protagonistas no contexto da creche: crianças-profissionais-família. Pois as famílias, mesmo não estando com as crianças na creche, elas fazem parte da vida das crianças na creche de alguma maneira. Na hora da entrada, da saída, dependendo da programação pode-se ter as famílias mais próximas em determinados momentos, nas reuniões, nas trocas de informações sobre as próprias crianças, enfim de diversas formas.

## A pesquisa realizada

A pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo sobre uma creche da rede municipal de Campinas, tendo como objetivo verificar como as

crianças de 0 a 6 anos vivem a infância e como produzem cultura nestes espaços institucionais<sup>2</sup>.

A creche é analisada enquanto um espaço sócio-cultural, no qual crianças e adultos são entendidos como sujeitos de experiências sociais, os quais reproduzem e elaboram uma cultura particular, no interior de uma cultura mais ampla.

Nas creches públicas de Campinas existem basicamente dois tipos de profissionais que atuam diretamente com as crianças: as professoras, que possuem formação em ensino médio (magistério) e/ou pedagogia, e as monitoras que, na sua grande maioria, têm somente o ensino fundamental<sup>3</sup>.

Por meio de um estudo de caso, procurei destacar e reconhecer os elementos constitutivos do trabalho das monitoras de educação infantil, em que o convívio das diferenças é ressaltado enquanto um aspecto positivo, mas não esquecendo que também outros aspectos estão juntos nessa positividade, como é o caso dos confrontos que fazem parte das relações pedagógicas.

## A cultura infantil no universo da creche

A creche é um espaço de educação e cuidado que se constitui por sujeitos sócio-culturais, ou seja, meninas, meninos e em sua grande maioria, por mulheres adultas. Todos esses personagens pertencem a determinados grupos étnico, social, de gênero e etário. Assim, trazem para a instituição suas mais variadas visões de mundo, os seus valores morais, religiosos, os seus costumes e os seus preconceitos. Estes sujeitos se constituem portanto, em produtores e consumidores de manifestações culturais. Dessa forma, como a creche atua com esta realidade das diferenças que a constitui?

<sup>(2)</sup> Este texto é parte integrante da Dissertação de Mestrado: "Creche: lugar de criança, lugar de infância". FE/Unicamp, defendida em 1997.

<sup>(3)</sup> Esses dados têm sido alterados a cada ano, pois felizmente as monitoras têm procurado o direito delas às formações exigidas pela LDB.



Aniquilando-as, vivendo-as, transformando-as ou confrontando-as?

Analiso, a partir de uma visão enquanto professora de creche e também como pesquisadora, a instituição-creche enquanto um espaço sócio-cultural, no qual as crianças e os adultos são entendidos como sujeitos de experiências sociais, os quais reproduzem e elaboram uma cultura particular, no interior de uma cultura mais ampla. Assim, a produção cultural acontece de acordo com o nível do grupo social, em que há tanto formas próprias de identificação entre os indivíduos, como formas de interpretar as relações sociais.

Então, se faz necessário convergir essas discussões para uma pergunta que é fundamental: a creche vem se organizando para que a criança seja esse produtor de expressões culturais infantis?

Faço esta análise a partir de uma cena registrada em vídeo durante o processo da pesquisa:

### Episódio: "O serrote"<sup>4</sup>

*Guilherme estava deitado sobre um colchão no chão de taco de madeira e a monitora trocou sua fralda e colocou-lhe a calça comprida. Ele falou alguma palavra para a monitora, mostrando-lhe um objeto que tinha na mão. Mas ela não lhe deu atenção, pois conversava sobre outra criança com a outra monitora que estava na sala, que também trocava as roupas das crianças, sobre uma mesa<sup>5</sup>.*

*Guilherme se levantou, arremessou no chão o que tinha na mão e se dirigiu andando para a estante de brinquedos<sup>6</sup>. Pegou uma boneca na*

*mão, mas logo a largou no chão. Pegou então um outro brinquedo, que era uma espécie de pianola, porém este já não funcionava mais.*

*Ele olhou o brinquedo de todos os lados, dedilhou o teclado (que já não emitia som)<sup>7</sup>, equilibrou-o numa das mãos, deixou-o no chão e o pegou novamente.*

*Ficou mais um tempo passando as mãos no brinquedo.*

*Estava sentado no chão, levantou-se ficando de joelhos próximo à estante de madeira. Segurou a pianola como se fosse um serrote. (Este brinquedo tem realmente o formato de serrote).*

*O menino fazia os gestos de serrar uma madeira com a pianola e produzia um som com a boca como se fosse o barulho de uma serra.*

*Olhou para mim e continuou a sua brincadeira.*

*Virou a pianola do outro lado.*

*Uma menina se aproximou dele. Guilherme guardou o brinquedo na prateleira da estante, junto com mais um outro bichinho de borracha. A menina falou algumas palavras (as quais eu não entendi) e saiu de perto dele.*

*Ele tirou a pianola e o brinquedo de borracha da estante, ameaçou jogar o de borracha na menina, mas não o fez.*

*Guilherme saiu andando de perto da estante com os dois brinquedos nas mãos. Ficou em pé um tempo parado olhando para as pessoas na sala. Ele estava próximo à menina que foi perto dele na estante, virou-se para ela que estava sentada no chão e lhe atirou o bichinho de borracha, porém sem força. (Posso até dizer que apenas o deixou cair sobre a menina).*

<sup>(4)</sup> Este episódio faz parte de uma série de mais outros 5 episódios que compõem a Dissertação de Mestrado: "Creche: lugar de criança, lugar de infância". Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI em Campinas. Este episódio tem a duração real de 2 minutos, neste dia havia na sala: 14 crianças na faixa etária entre 1 a 2 anos e 2 adultos.

<sup>(5)</sup> Esta mesa é freqüentemente encaixada em um canto da sala para que as crianças não a arrastem e é muito utilizada como amparo para os adultos vestirem as crianças.

<sup>(6)</sup> Esta estante de brinquedos é feita por 4 caixotes de madeira pintadas em amarelo. Quase todas as salas nesta creche possuem este tipo de estante. Nesta sala ela fica localizada ao fundo em um canto, ao lado de um espelho.

<sup>(7)</sup> Os brinquedos quebrados são muito comuns nesta creche.

*Ela em seguida se levantou, pegou o bichinho e ficou de frente para o menino olhando-o. Ele lhe disse algo, (que eu também não entendi), e ela saiu de perto dele com o brinquedo na mão.*

Então, se pode verificar: um menino e uma menina que brincam, separadamente, e em alguns momentos, buscam uma interação estabelecendo contatos sociais de várias maneiras: através de palavras, olhares, recusas com a ameaça de jogar o brinquedo no outro e um contato propriamente dito, quando ele joga o brinquedo sobre a menina.

Depois do menino fazer a seleção de qual brinquedo ele queria, passa a inventar outras formas de se utilizar daquele instrumento, inclusive servindo-se dele para estabelecer uma comunicação com uma outra pessoa.

Guilherme brinca, investiga o brinquedo, olhando-o, dedilhando-o, até que encontra uma outra função para a pianola: a transforma num serrote. Como o instrumento não produz o som do serrote, ele o faz com a boca.

A criatividade demonstrada por Guilherme foi muito especial, reafirmando o que a autora Jobim e Souza diz:

a criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior e reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (1994, p. 9).

Assim, o que possibilita à criança ter essa capacidade de criar, de inventar novas realidades?

O brincar é um elemento essencial na vida da criança. Pois é brincando, que a criança expressa sua imaginação e criatividade. Assim, brincar é uma das formas mais importantes que possibilita a essas pessoas de pouca idade poderem ressignificar o contexto.

Ao brincar, Guilherme dá um significado para aquele brinquedo, o qual é diferente do atribuído pelo mundo adulto. O que permite constatar que a criança quando brinca se expressa culturalmente. É nesse sentido que o historiador e antropólogo Michel de Certeau afirma:

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza; pois a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar. (...) Toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social (1995, p. 9-10).

Estas idéias remetem à compreensão de que as expressões culturais infantis não estão isoladas, nem das relações sociais e nem de sentidos e significados, para quem as realiza.

No episódio citado, Guilherme se manifesta e deixa claro que essas expressões são ao mesmo tempo específicas da infância, mas também estão inseridas num contexto maior que é o mundo adulto e o próprio contexto social a que pertence esta criança. Pois, o serrote vem de uma ordem mais global da qual o menino faz parte. No entanto, a atividade dele é inteiramente criativa e significativa, a partir do momento que transforma o objeto e a ação na construção de um outro sentido e de um outro significado.

Portanto, pode se entender a partir do que Certeau define como cultura, que toda a atividade humana faz parte da cultura, mas ela só pode ser compreendida enquanto tal quando o próprio



agente, aquele que faz a atividade, atribui a ela um sentido e um significado, então se tornando produtor de cultura.

Isto mostra como a criança não está submetida apenas aos ditames do adulto, pois se o fosse ela não recriaria aquela atividade como o fez, tentaria usar o brinquedo somente dentro do que era esperado. No entanto, ao mesmo tempo em que inovou, o fez utilizando-se de um referencial do mundo adulto por ela já conhecido.

A criança não é produtora de cultura em si mesma, mas sim, a partir de uma base que já está dada e faz parte do contexto da sua história. Nesse sentido, ela é também resultado de uma cultura maior em termos de uma cultura específica. O que revela, que as manifestações culturais das pessoas, crianças ou adultos, estão imbuídas em vínculos que estabelecem. Assim, toda expressão cultural requer além de um significado para o seu agente, um relacionamento social, pois como afirma Petronilha Silva:

O papel da cultura é o de codificar o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam. Cada indivíduo, de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo (*apud* Gomes, 1995, p.86).

Em relação às expressões culturais, há também um outro ponto importante: não é só na inovação e criação que a criança pode se expressar culturalmente, mas também na sua reprodução, o que não deve ser entendido de forma alguma à uma inércia cultural, pois como afirma Florestan Fernandes (1989) a respeito do folclore, a permanência da cultura não se trata de uma simples sobrevivência, mas de continuidade sócio-cultural.

Nesses termos, Dayrell (1995, p. 137), pesquisador brasileiro, faz uma análise sobre o processo educativo, afirmando que este sempre

*recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade do novo.*

É fundamental que se esteja atento para que as pessoas e, neste contexto em especial, as ações das crianças, não sejam vistas simplesmente como resultado de um processo sócio-cultural, mas sim, que este processo seja o próprio elemento cultural, pois segundo Perrotti, ao abordar, de maneira brilhante, o tema da cultura infantil afirma:

Sempre se estabelece uma equivalência entre cultura e produto cultural, reduzindo o primeiro termo ao segundo. Cultura, então, aparece como sendo simplesmente o resultado de um processo, a herança social, o dado acabado, o objeto estático. Os produtos culturais seriam a expressão de um modo de vida determinado que, enquanto tal, se explicam e se justificam. Reduzido a produto das relações sociais, não se incluiriam no conceito de cultura nem as próprias relações sociais nem os seus determinantes (1982, p.15).

No entanto, as crianças do episódio, como se pode constatar, estabelecem relações sociais, compreendendo várias formas de comunicações, em que as atitudes por elas elaboradas pressupõem papéis complementares a serem concretizados pelos parceiros. Pode se observar também no comportamento das crianças, atitudes de satisfação e insatisfação com o outro, o que vai definindo as suas relações sociais.

A criança ao se manifestar culturalmente, por meio das relações que estabelece com os seus coetâneos e com os adultos, ela também:

assimila os critérios de valor que lhe servem na sua auto-identificação e no seu posicionamento na hierarquia social, assim como reforça sua identificação ou diferenciação em relação aos 'outros', vendo-os como semelhantes, diferentes, iguais ou desiguais (Dauster e Guimarães, 1984, p.2).

O processo das crianças conhecerem a si próprias e ao Outro é fundamental, pois o adulto

e as crianças não são iguais e nem estabelecem entre eles relações de iguais, porque há diferenças que não se pode negar. Portanto, um desafio está posto: como educar e cuidar das crianças sem ter como objetivo aniquilar todas as diferenças, mas, convivendo com elas de maneira sadia, de maneira a serem complementares ou mesmo contraditórias, pois é também na contradição que muito se revela, se aprende e se conquista.

Cada criança tem um ritmo próprio, sua aprendizagem dependerá da possibilidade que ela tenha de explorar o ambiente, expressar suas emoções, ter contato com várias coisas e pessoas, estabelecer relações variadas, entre elas, as relações afetivas. Dependerá de executar e exercitar tudo que lhe é próprio neste momento de vida infantil.

Dentre as várias teorias tratando da especificidade da infância, a proposta para a pré-escola<sup>8</sup> atualmente em vigor na Itália se baseia em algumas delas e afirma:

A identidade cultural da criança, que a escola da infância é chamada a assumir como dado fundamental de referência da sua projetualidade, consubstancia-se em um complexo entrelaçamento de influências. As modalidades de desenvolvimento pessoal, além disso, apresentam dinâmicas evolutivas que podem não corresponder às passagens formais entre as diversas instituições educativas. Isto exige, por parte da escola, a capacidade de colocar-se em continuidade e em complementariedade com as experiências que a criança realiza nos seus vários âmbitos da vida, mediando-as e colocando-as em uma perspectiva de desenvolvimento educativo (*apud* Faria, 1995, p.78)<sup>9</sup>.

Então, partindo do princípio de que todas as pessoas ou grupo de pessoas podem se manifestar culturalmente das mais diversas maneiras, de acordo com a sua história de vida,

com as oportunidades que dispõem, com os contatos sociais que estabelecem: como será que isto acontece nas instituições educacionais denominadas creches?

Ao considerar o brincar como uma das principais atividades das crianças, então cabe encaminhar esta discussão da ação concreta deste ato, para uma dimensão mais abrangente: o lúdico, enquanto especificidade humana.

Desse modo, se pode pensar que seja necessário assegurar à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com capacidade de formar uma base sólida de criatividade e participação cultural, já que ele, o lúdico, assim como o imaginário, são próprios do ser humano e não só da criança.

O tempo do trabalho é diferente do tempo do lúdico e do imaginário. Portanto, dependendo do ponto de vista, a infância pode ter um sentido negativo, de encurtamento, de antecipação da fase adulta, assim se evidencia com frequência que a criança não é vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamentos e/ou habilidades, deixando de lado tantas outras competências humanas. Conforme afirma Marcellino (1990), através das palavras de Eliana Pires, de modo geral, o que vem se verificando é o furto de uma delas, o lúdico, ou pela negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa, se utilizando destes para preparar a criança para o futuro.

Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção (Perrotti, 1982, p.20).

Pires completa sua idéia e afirma que não é só com as crianças pequenas que há esta preocupação com o futuro, de modo geral, a escola está organizada para preparar o indivíduo para um tempo que não é o presente. Portanto,

<sup>8</sup> Esta proposta para a pré-escola se refere às crianças entre 3 e 6 anos.

<sup>9</sup> A proposta italiana encontra-se traduzida no Caderno Cedes, nº 37 (cf. bibliografia).



*“não se saboreia o tempo presente (...) e isso também é negar o componente lúdico da cultura infantil, principalmente se considerado enquanto forma”* (Marcellino, 1990, p.88).

No episódio “O serrote”, acabou-se de ver um exemplo de como a criança pode se expressar, o que implica que ela viva num tempo e num espaço com determinadas pessoas, produzindo e consumindo determinadas produções culturais. Desse modo, para a compreensão das diferentes manifestações que convivem no universo destas instituições e o próprio espaço sócio-cultural desta creche, foi necessário estar atenta para diversas categorias, sendo que uma delas é o **tempo**. Pois, este demarca toda a vida das pessoas, e no caso da sociedade capitalista, ele é fundamental, pois não se pode perder de vista o sentido político deste termo.

Historicamente, foi se transformando a concepção do tempo. Hoje, com todo o desenvolvimento tecnológico e como referenciais de vida existentes, nada é mais precioso do que o tempo, e como diz Thompson:

*tempo é dinheiro (...) o empresário tem de utilizar o tempo dos seus empregados, tem de fazer com que ele não seja desperdiçado. Já não se trata de uma tarefa, o que pontifica é o valor do tempo reduzido a dinheiro. O tempo torna-se dinheiro - não passa, gasta-se* (1991, p.49).

Segundo este autor, há também outra instituição externa à fábrica cujo auxílio teria de ser pedido para se inculcar a noção de “economia de tempo”, que é a Escola, a qual ensinaria ofícios, frugalidade, ordem e pontualidade. Assim, se impôs uma nova disciplina do tempo, em uma sociedade capitalista dita evoluída, em que: “todo o tempo tem de ser consumido, comprado, posto em uso; é ofensivo das classes trabalhadoras permitir-se-lhes simplesmente ‘passar o tempo’” (idem, p.77).

Entretanto, embora não tenha tido ênfase nesta creche, na turma pesquisada, a preparação

das crianças para um tempo futuro, para a escola de primeiro grau, o Plano Pedagógico Escolar desta mesma creche, traz explícito:

A criança deverá ter consciência do seu lugar na creche, o porquê de estar na creche. Embora sendo um período de transição (da creche para a escola), faremos com que a criança possua estrutura suficiente para um bom desenvolvimento global, usufruindo da unidade (nas suas instalações, explorando o espaço; recebendo estimulação, recebendo atenção para a aprendizagem, etc). E a sua entrada no primeiro grau será feita de uma forma menos sofrida, possibilitando uma melhor adaptação (p.109).

Como se pode ver, esta é uma das características desta creche no trabalho com as crianças, no que diz respeito ao que está documentado, ao que é oficial, o que, no entanto, difere da prática cotidiana, pelo menos com as crianças pesquisadas, as quais têm sido constantemente solicitadas por meio de códigos e de linguagens estabelecidas no contato com as próprias crianças, para o brincar, para a expressão infantil, em que se permite, que a criança viva a infantilidade que lhe é própria.

A criança está<sup>10</sup> em uma faixa etária, de modo geral, caracterizada pela improdutividade, na promessa de ser um adulto produtivo. Assim, pode não ser considerada no tempo presente, na sua especificidade, enquanto produtora da *cultura infantil*. Por isso a criança também pode ser entendida como um ser culturalmente passivo, devendo, portanto, ser ajustada ao sistema. A pessoa ativa é somente aquela que produz para o mercado. O tempo do lúdico jamais pode ser o tempo da produção capitalista, deste modo, o tempo do lúdico se identifica com a criança pequena, a qual ainda não está apta a este sistema.

Walter Benjamin (1984) afirmou em 1928, que a infância não deve ser considerada de

<sup>(10)</sup> Ou deveria estar, já que a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente proibem o trabalho infantil.

maneira isolada e sentimental, mas é preciso proporcionar o diálogo cultural, sem o qual o lúdico não poderia ser viabilizado. As trocas culturais visam o enriquecimento da cultura de toda uma sociedade. O que este autor permite concluir é que o aniquilamento da cultura da criança, enquanto produto e principalmente enquanto processo, significa a negação à criança do direito à manifestação de uma *cultura infantil*, posta em jogo na expressão com o adulto, com outras crianças, com o espaço e com o tempo.

O ser humano é um ser político que produz cultura, bem como a consome, mesmo quando criança. Assim sendo, as meninas e os meninos estão em movimento no tempo e no espaço, influenciando o meio onde vivem e sendo influenciados por ele, produzindo e consumindo cultura.

Não se pode pensar na criança como apenas um “vir a ser” e nem pensar que o adulto é uma pessoa que não está em transformação constante. Se pensar assim, a criança será vista como um ser incompleto que, portanto, deverá somente consumir passivamente produtos culturais elaborados pelos adultos para aí então se tornar um “adulto evoluído”. Deste modo, a criança é ao mesmo tempo uma pessoa numa fase da vida com especificidades e também um “vir a ser” adulto com potencialidades.

O cultural na sociedade ocidental capitalista, geralmente, se define não somente por posições adultocêntricas, mas também por posições classistas, sexistas e racistas. Sendo assim, segundo Fúlvia Rosemberg (1996), pesquisadora pioneira da área de educação das crianças de 0 a 6 anos, a criança pode sofrer a subordinação: de classe, de gênero, de raça e de idade.

Há também outras estudiosas que enfocam caracteres sócio-político-culturais na infância. Dauster e Guimarães trabalhando com o conceito “rito de passagem”, dizem que em nossa sociedade os ritos dominantes são reinterpretados de forma diversa, segundo os agentes e os

grupos que ocupam posições diferenciadas, ou seja, de dominação na estrutura social. O que para estas autoras é muito importante é que, diferentemente das sociedades tribais, estudadas por elas, em que **todos** contribuem para o êxito do jovem na “passagem” e reincorporação à coletividade com o novo status, na sociedade ocidental capitalista, **todos** contribuem para demarcar um fosso que serve para separar o saber e a vivência das crianças da experiência escolar e o da não-escolar, impedindo que a integração destes saberes venha a ocorrer.<sup>11</sup>

Sobre os ritos de passagem, há também o francês Félix Guattari, que ao comparar esses ritos ou os campos de iniciação da sociedade industrial em contraposição às sociedades tidas como primitivas, faz a seguinte afirmação:

Nas sociedades industriais desenvolvidas, toda esta organização de faixas etárias parece ter desaparecido: é como se fosse desde a fase infans que começasse o processo de iniciação. A iniciação não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular, por exemplo, naquilo que se chama **campos de iniciação**. Ela tem lugar em **tempo integral**; mobiliza todo o meio familiar e os educadores. Trata-se, pois, de uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que não mais põe em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes (1987, p.51, destaques do autor)

Portanto, como ainda afirma Guattari:

O capitalismo pretende mobilizar o máximo de pessoas, sejam quais forem sua idade e sexo, e é o **mais cedo** possível que a criança deve

<sup>(11)</sup> No entanto, não se pode deixar de afirmar que foi devida a própria separação entre os adultos e as crianças que se criou, historicamente, o conceito de infância. (ver Ariés, 1978).



estar apta a decifrar os diferentes códigos do poder (idem, p.52, grifo meu).

Essas são propostas da nossa sociedade para que a criança logo que nasça participe da alienação, do sistema de exploração de um homem sobre o outro, impedindo a maioria das pessoas de criarem cultura. Tudo isso permeia os meios familiares, educacionais, religiosos e outros, para que a pessoa não fique “solta”, podendo escolher caminhos e jeitos diferenciados de percorrê-los. Quando o capitalismo faz essa “iniciação”, da qual fala Guattari, é exatamente porque se o sistema não o fizer as crianças ficarão anárquicas e diferentes do padrão estabelecido, e não é isso que o capitalismo objetiva.

Mas, como as propostas deste sistema não são monolíticas, existem momentos como esse do episódio “Serrote”, em que a criança constrói cultura, burlando de certa forma com todas as estratégias que ele vem tentando impor. Portanto, há uma contradição, pois quando o sistema faz “a iniciação” planeja impedir a criação e a construção de novas culturas, mas por outro lado esse é um projeto que não consegue se implementar na sua totalidade. Porque no momento que as monitoras permitem, conscientes ou não, que as crianças brinquem sozinhas e/ou em grupos, manipulando o espaço e os objetos, se relacionando com outras crianças e adultos, pode-se perceber expressões culturais infantis.

Assim, “O Serrote”, é um exemplo de que os grupos infantis são capazes de criar uma cultura particular, viva, transmitida de diversas maneiras, pelas mais variadas linguagens que lhes são próprias. Embora busquem seus elementos nas linguagens organizadas pelos adultos, muitas vezes imitando-os, outras tantas são reelaboradas, segundo as necessidades dos grupos infantis que as transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração, bem como, tantas outras ainda são inventadas. Então, é possível reconhecer uma manifestação da cultura infantil, constituída de elementos quase exclusivos dos ditos imaturos

e, caracterizados, entre outras competências, por sua natureza lúdica do momento. Estes aspectos infantis são características de todos os seres humanos e nem sempre são observadas pela escola, Portanto, desde antes do ingresso nessa instituição, ou seja, **pelo menos**, antes dos sete anos se deve dar a oportunidade à manifestação de todas elas: o imaginário, o artístico, o lúdico, o afetivo e outras. Completando com o que diz Fernandes:

a criança ou o adulto, por seu intermédio, não só participam de um sistema de idéias, sentimentos e valores. Pensam e agem em função dele, quando as circunstâncias o exigem (1989, p.61).

Tais idéias sobre cultura infantil, não só permitem ver na criança um indivíduo pertencente a grupos dotados de uma cultura particular, mas também como pessoa capaz de intervir no processo histórico como um todo. Portanto, a valorização das manifestações culturais infantis é um ato político. Enquanto não se compreender com maior clareza o teor da relação infância-política, dificilmente poder-se-á apreender com a devida nitidez a questão da produção cultural pelas crianças, já que esta produção diz respeito à infância e a todo ser humano, independente de sua idade.

Nesse sentido, também Faria, pedagoga e estudiosa da infância de 0 a 6 anos, afirma ao se referir à nova produção dos adultos:

**A cultura da infância** emerge do conjunto desta dinâmica social, sendo o resultado de uma nova atitude de respeito pela criança, presente nas várias esferas da sociedade e não apenas nos meios educacionais (1994, p.220, destaque da autora).

Esta afirmação traz a compreensão de que as instituições educacionais para crianças pequenas têm uma dimensão muito ampla, abrangendo tanto a esfera da vida pública como a esfera da privada, sendo confirmado pela italiana Rita Gay:

a pré-escola não é, portanto, um organismo em si, com pretensões de onipotência, mas sim, uma agência conectada com todos os outros nós e núcleos do tecido social, influenciada por eles e capaz de influir sobre eles num tipo de dinâmica circular, onde todos são responsáveis (1990, *apud* Faria, 2002, p.66).

Portanto, não só as instituições de educação infantil estão inseridas em um âmbito social mais amplo estabelecendo relações, como também as crianças desempenham este papel. Assim, concordando com Perrotti (1982), ao identificar a cultura como uma criação-recriação de si e do Outro, não se pode aceitar o deslocamento do lugar que o mundo procura impor à criança e a todos aqueles que, por uma razão ou outra, são tidos como superiores: adultos, homens, brancos, católicos...

Impedir que as pessoas se manifestem culturalmente, é não deixar que elas vivam cada momento de suas vidas e não percebam a si próprias e ao Outro enquanto homem ou mulher, adulto ou criança, negro, índio ou branco, alto ou baixo, enfim que não se reconheçam, não se identifiquem e, portanto, estejam privadas de ter um crescimento de forma integral tanto de corpo como de mente, em todas as dimensões do ser humano.

## Referências Bibliográficas

- BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna (Orgs). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susana (Orgs). **O manual de educação infantil de 0 a 3 anos**: Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.
- BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 1997.
- CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DAUSTER, Tania e GUIMARÃES, Carmem D. **A pré-escola nas camadas populares**: Rito ou mito de passagem? Documento apresentado na ANPOCS - Águas de São Pedro, 1984 (mimeo).
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1995.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs). **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância, Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, Ana L. G. de. **Direito à infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo. (1935-1938), tese de doutorado, Faculdade de Educação USP, 1994.
- FARIA, Ana L. G. de. Da escola maternal à escola da Infância: A pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, n° 37, p. 63-100, 1995.
- FARIA, Ana L. G. de DEMARTINI, Zeila de B. F. (Orgs). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.
- FERNANDES, Florestan. Educação e folclore. In: **O folclore em questão**. São Paulo: Huicitec, 1989.
- GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (Orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



GOMES, Nilma L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: Dayrell, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1995.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Ressignificando o desenvolvimento da criança a partir de uma teoria crítica da cultura**. Trabalho apresentado no Encontro "Criança dos 0 a 6 anos. Que perspectivas?", promovido pela UNICEF, Cabo Verde, 1994 (mimeo).

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: Zilberman, Regina (Org.) **A produ-**

**ção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche**: Um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 96, p.58-65, 1996.

THOMPSON, Eduarde. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial, In: Silva, Thomas T. (Org) **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

VON SIMSON, Olga R. de M. e GUSMÃO, Neuza M. M. de. A criação cultural na diáspora e o exercício da resistência inteligente. **Ciência Sociais Hoje**. São Paulo: Vértice/Anpocs, nº 217-243, 1989.