



**SER CRIANÇA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
INFÂNCIA E LINGUAGEM**





SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: INFÂNCIA E LINGUAGEM

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB

Ficha catalográfica

S481 Ser criança na educação infantil: infância e linguagem / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.
112 p. : il.,. 20,5 x 27,5 cm.- (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3).

ISBN: 9788577832088 (Coleção Completa)

ISBN: 9788577832118

1. Educação de crianças. 2. Leitura. 3. Linguagem. 4. Desenvolvimento cognitivo.

I. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. II. Série.

CDD: 370.981

CDU: 372(81)

Tiragem 1.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFÂNCIA E LINGUAGEM

CADERNO 2

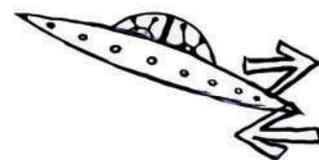


Brasília, 2016



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
INFÂNCIA E LINGUAGEM	11
1. Iniciando o diálogo	13
2. Infância e linguagem: refletindo com Walter Benjamin	15
3. Infância e linguagem: Lev Vygotsky e a relação entre pensamento e palavra	18
4. Interação e dialogismo: Mikhail Bakhtin e o encontro da palavra com a vida	20
5. Escutar na voz da criança as tensões e os conflitos culturais	26
6. Walter Benjamin e a infância como crítica da cultura	31
7. Compartilhando experiências	37
8. Reflexão e ação	38
9. Aprofundando o tema	41
10. Ampliando o diálogo	41
11. Referências	42
INFÂNCIA E CULTURA	45
1. Iniciando o diálogo	47
2. Infância e cultura	49
3. Compartilhando experiências	63
4. Reflexão e ação	69
5. Aprofundando o tema	74
6. Ampliando o diálogo	75
7. Referências	77
DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA	79
1. Relação entre aspectos biológicos e culturais no desenvolvimento da criança	83
2. Desenvolvimento e cultura	87
3. A cultura infantil	95
4. Compartilhando experiências	101
5. Reflexão e ação	102
6. Aprofundando o tema	105
7. Ampliando o diálogo	105
8. Referências	107



INTRODUÇÃO

Conversar sobre linguagem e cultura é falar das coisas com que nós, professores, lidamos no dia a dia da Educação Infantil. Afinal, desde a creche, a criança, no processo de descoberta do mundo, constrói e é construída pela linguagem, seja nos gestos, no olhar, nos sons, na fala, nas diferentes entonações, nos ditos e não ditos, nos lugares de que mais ou menos gosta, nas brincadeiras, nas histórias que inventa, nos pares com que se identifica, nas relações que estabelece, nas preferências que manifesta. Enfim, é disso que tratamos neste *Caderno 2*.

Como ponto de partida, na Unidade 1 – *Infância e linguagem* –, Solange Jobim e Souza nos convida a viajar com Walter Benjamin, Lev Vygotsky, Clarice Lispector e outros inspirados pensadores, buscando um olhar atento para nossas crianças e discutindo as concepções de infância, de linguagem e de cultura e suas repercussões na prática pedagógica. Nessa viagem, a qualidade das interações das crianças entre si e com os adultos, nas quais afeto e conhecimento se entrecruzam, é fundamental para o desenvolvimento da linguagem.

Já na Unidade 2 – *Infância e cultura* – Rita Ribes Pereira, apoiada na arte sensível de Maria Magdalena Santos, conduz nosso olhar e nossa atenção para as crianças como produtoras e consumidoras de cultura no mundo contemporâneo. Conhecer e pensar sobre os usos que fazem da produção cultural (literatura, música, dança, teatro, cinema, televisão, brinquedos, etc.) e das diferentes formas de mídia contribui para que nosso trabalho potencialize a ampliação das experiências infantis em creches e pré-escolas.

Por fim, na Unidade 3 – *Desenvolvimento cultural da criança* –, que completa essa conversa, Maria Cristina Soares de Gouvêa nos leva a refletir sobre como as crianças apropriam-se da cultura no mundo contemporâneo, atribuem significados a esse mundo e constroem uma cultura específica. Para tanto, trazendo interlocutores como William Corsaro, destaca a importância de, para desenvolvermos nosso trabalho nas creches e pré-escolas, entendermos as diferentes possibilidades da criança de viver a infância – esse momento tão singular da existência humana –, a partir, principalmente, de seu pertencimento social, e não somente de um amadurecimento de estruturas biológicas.

Boa leitura e grandes ideias!



INFÂNCIA E LINGUAGEM



INFÂNCIA E LINGUAGEM

Solange Jobim e Souza

Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se traçarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se faz.

Roland Barthes

1. Iniciando o diálogo

Vamos iniciar nossa conversa com as palavras de um autor que tem exercido marcante influência no meu modo de pensar. Quando ouço sua voz, surpreendo-me com a amplitude do meu olhar para a infância e me dou conta do quanto dependemos uns dos outros, mas especialmente das crianças, para não perder de vista o que é essencial, “pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais”, disse-me Walter Benjamin (2002, p.49).¹

¹ Walter Benjamin nasceu em Berlim, a 15 de julho de 1892, em uma família judia. Tornou-se um dos mais importantes ensaístas do século XX, crítico de literatura, tradutor, filósofo e sociólogo da cultura, sendo membro destacado da Escola de Frankfurt. Em 1940, na margem espanhola da fronteira entre a França e a Espanha, tentando atravessar os Pirineus, possivelmente sob a ameaça de ser capturado pelos nazistas, Benjamin se suicida. Sua produção intelectual marcou profundamente toda uma geração de filósofos e intelectuais, que encontrou, em seus escritos, referências conceituais inovadoras para a crítica das artes, das ciências e da cultura contemporânea. Em seus textos sobre a infância, especialmente *Infância em Berlim por volta de 1900*, o autor se aproxima da criança, ora falando sobre ela, ora falando fundamentalmente através dela. Com isso, distancia-se do ponto de vista do adulto, escrevendo um relato de criança para criança, traçando uma crítica da cultura contemporânea na qual o leitor reconhece o mal-estar da cultura de nossa época.

Você, cara leitora, como professora de crianças pequenas, que passa horas ao lado delas nos espaços de Educação Infantil, talvez já saiba do que estamos falando. Certamente já deve ter tido a oportunidade de perceber o quanto elas são capazes de nos surpreender, e que isso acontece quando menos esperamos. Para falar a verdade, eu também fui descobrindo, ao conversar com as crianças, que o mundo pode ser visto de muitas e diferentes maneiras. Porém, para alcançar essa revelação, foi preciso aprender a escutar com atenção tudo o que elas diziam à minha volta, e, desde esse momento, comecei a me esforçar para enxergar o mundo a partir do ângulo de visão que elas me ofereciam, com suas palavras, seus gestos e seus silêncios.

Não vou dizer que foi fácil me aproximar do mundo infantil. Mas posso garantir que, quanto mais eu participava de suas brincadeiras, escutava com interesse o que diziam, tentava compreender suas tristezas e ficava feliz quando elas também experimentavam felicidade, mais eu compreendia o universo que as crianças habitam e o que é ser adulto. Ao me deixar envolver com as crianças, algo da maior importância se revelou para mim. Refiro-me à singularidade do momento em que a criança se lança na aventura de se tornar emissora de suas próprias palavras. Você já parou alguma vez para pensar sobre isso? Pois é, eu ainda não tinha me dado conta da importância desse fato, qual seja, o de que, no momento de emergência da linguagem, somente a criança é testemunha de uma experiência que não é mais acessível a nenhum de nós, ainda que todos nós tenhamos passado por ela. Quando a criança está tentando transformar sons, gestos e silêncios em palavras, ela se torna testemunha do que ainda não é língua. Em outras palavras, a criança me permite compreender a nossa entrada na linguagem. A voz da criança é testemunha de algo que luta para ser dito. Não há língua possível que possa dar conta do que não é ainda língua.

Você, que me ouve espantada com o que digo, está certa em pensar que estou lhe falando algo óbvio. Contudo, afirmo que nem sempre os acontecimentos e fatos mais corriqueiros do dia a dia recebem a atenção que precisam ter de nós. A infância é o momento da vida em que o indizível pode ser experimentado como algo superlativamente dizível.

Você já dever ter compreendido que o infante não é simplesmente aquele que não fala (Infans), mas sim aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca. Ao vivenciarem junto comigo esse

momento pleno, momento atravessado muitas vezes por intensa agonia, elas me fizeram lembrar que sem luta não há criação verdadeira.

Neste texto, minha intenção é transformar o encontro da infância com a linguagem em um duplo desdobramento: por um lado, vamos construir uma concepção de linguagem que, ao recuperar o sentido da palavra no contexto da vida cotidiana, enxerga, no diálogo da criança com os outros e com as coisas que estão no mundo, a potência e a originalidade da relação entre crianças e entre adultos e crianças; por outro lado, vamos mostrar uma compreensão de infância, articulada com a linguagem, como um caminho indireto para a discussão crítica do *mal-estar da cultura*. Em suma, o que pretendemos com este texto é oferecer pistas para que adultos como você, que passam muitas horas do seu dia entre as crianças, possam:

- compreender o papel dos adultos na constituição da subjetividade infantil;
- refletir criticamente sobre a responsabilidade dos adultos ao exercer a docência na educação infantil.

2. Infância e linguagem: refletindo com Walter Benjamin

Refletindo sobre a experiência de estar com as crianças, observando-as, interagindo com elas por meio de conversas e brincadeiras, encontrei um caminho para entender a infância a partir da transformação radical que a criança opera quando está aprendendo, pela primeira vez, a usar as palavras de uma língua. Retomando nossa conversa anterior, quero explorar melhor e analisar com você o momento em que me dei conta da luta dos pequenos para transformar gestos, sons e silêncio em discurso humano. Você deve estar pensando: o que há de tão extraordinário nesse acontecimento banal, que se repete a cada vez que uma criança vem ao mundo? Pois é, digo e repito, é nas coisas mais corriqueiras do dia a dia que vamos encontrar as mais densas respostas para nossas inquietações. Algumas questões servem como ponto de partida para instigar nossa reflexão, a saber:

O que é linguagem?

Como linguagem e infância estão entrelaçadas?

Como experimentar junto com as crianças o fato de que falamos e de que a linguagem, em sua origem, é pura expressão?

Para responder a tais questões é necessário participar do mundo delas, relembrando, como adulto, a criança que existe em cada um de nós. Todos sabem que é na infância que se constitui a necessidade da linguagem, e que, para penetrar na corrente viva da língua, a criança precisa transformar os gestos sonoros em signos linguísticos. Desde muito cedo, a criança busca estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social. Essas primeiras tentativas envolvem o corpo todo, e nesses movimentos corporais, sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou as pessoas próximas à criança lhes conferem, está contido o germe da constituição simbólica da realidade. É na fala da criança que observamos o gesto sonoro se emancipar do gesto manual, assumindo, aos poucos, uma posição predominante no uso da palavra plena. Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento –, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor. A representação simbólica da realidade evolui, ao longo da vida, em direções e formas cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente da criança com o seu contexto cultural.

Walter Benjamin chama a atenção para a compreensão do desenvolvimento da linguagem a partir de uma capacidade *mimética* original, pela qual o homem descobria na natureza analogias e correspondências. Segundo a teoria mimética, a linguagem teria surgido de uma mímica gestual primitiva. O som teria sido, de início, um simples acompanhamento do gesto, uma duplicação fonética da *mimese* do corpo. Com o passar do tempo, esse gesto sonoro emancipou-se do gesto corporal, assumindo, aos poucos, uma posição predominante, devido ao caráter mais econômico da linguagem fonética. Nessa concepção de desenvolvimento da linguagem, as raízes verbais seriam

simplesmente transposições sonoras dos antigos gestos espontâneos. A partir dessa teoria, a fala imitaria o gesto, e este corresponderia a um instinto primitivo – o movimento mimético e expressivo por meio do corpo.

Benjamin, no ensaio “A doutrina das semelhanças”, escrito em 1933, afirma que a faculdade mimética tem uma história, tanto no sentido *filogenético* quanto no *ontogenético*. No percurso do desenvolvimento da criança, na sua ontogênese, a faculdade mimética pode ser observada no jogo infantil. O jogo da criança é impregnado de comportamentos miméticos que não se limitam, de modo algum, à imitação de pessoas. A criança não apenas brinca de ser comerciante ou professor, mas também se transforma em moinho de vento ou em trem, cavalo ou gato. Ou seja, a criança, por meio da mimese, imita o real, sendo verdadeiramente aquilo que sua imaginação deseja – pessoas, animais ou coisas. No fragmento a seguir, Benjamin mostra como a linguagem dos gestos e da imitação se revela nas brincadeiras infantis.

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas (BENJAMIN, 2002, p. 107-108).

No que diz respeito à compreensão do significado filogenético do comportamento mimético, Benjamin afirma que esse dom mimético (o dom mais primitivo) da linguagem não desapareceu de todo, mas vem se modificando. A literatura, as artes plásticas, as imagens técnicas e tantas outras formas de linguagem criadas pelo homem ao longo da história são a prova disso. Todo esse esforço, tanto da criança que reinventa a linguagem ao chegar ao mundo quanto do trabalho coletivo realizado pelos homens ao longo da história da humanidade, realiza-se a partir do desejo legítimo de encontrar a forma estética que faça justiça à experiência sensível, transformando-a em linguagem.

3. Infância e linguagem: Lev Vygotsky e a relação entre pensamento e palavra

A infância é um momento histórico que se repete eternamente, e por isso ela manifesta, nesse eterno retorno, aquilo que essencialmente permanece como fato humano – a criação da linguagem. A infância, entendida com base na abordagem teórica aqui adotada, não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura. Por essas razões é que podemos afirmar que não é fora da linguagem que devemos procurar os limites da linguagem, mas na própria linguagem, isto é, observando com interesse os vários usos que dela fazemos na vida cotidiana. *Como enfrentar o desejo de transformar em palavras o pensamento e, ao mesmo tempo, dar-se conta de que as palavras desaparecem nos lábios?* Lev Vygotsky,² psicólogo que se interessou em estudar a relação do pensamento com a palavra, ensinou-nos que o pensamento tem sua própria estrutura e que a transição dele para a fala não é algo que ocorre facilmente. Assim como uma frase ou até mesmo uma única palavra pode expressar vários pensamentos, um único pensamento pode ser expresso por meio de uma única palavra ou por meio de várias frases. O pensamento acontece como uma totalidade e num só momento, mas, para que ele se torne uma realidade para um ouvinte qualquer, é necessário desenvolvê-lo numa sequência de palavras.

Vygotsky, analisando a ontogênese da linguagem a partir do aparecimento da função simbólica na criança, permite-nos uma aproximação com as ideias de Benjamin apresentadas anteriormente. Isso porque Vygotsky, ao observar o gesto de apontar, encontra nesse gesto da criança um movimento expressivo que antecede a palavra propriamente dita. A criança, ao buscar estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social, utiliza-se

2 Lev Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, capital da Bielo-Rússia, e morreu em 1934. Seus pais eram de família judaica culta e com boas condições econômicas. Lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia – área em que ganhou destaque, graças ao seu pensamento inovador sobre o desenvolvimento e o aprendizado de crianças, com ênfase na importância dos usos da linguagem na esfera social como vetor de constituição do sujeito e da cultura. Embora tenha falecido muito jovem, deixou-nos um importante legado, por meio de sua extensa obra.

do seu corpo como um todo, e nesses movimentos corporais – sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou as pessoas próximas à criança lhes conferem – está contido o germe da constituição simbólica da realidade. Para Vygotsky, os gestos são como a escrita no ar, enquanto os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados; ou seja, o gesto se constitui, para ele, no signo visual inicial que contém o futuro da escrita do homem. Isso significa dizer que a representação simbólica da realidade evolui em direções cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente da criança ou do adulto com o seu contexto social. A compreensão do desenvolvimento da linguagem ao longo da vida da criança (ontogênese), apresentada por Vygotsky, integra-se com as transformações mais lentas da linguagem, porém não menos significativas, ao longo da história da humanidade (flogênese). Esse aspecto constitui o cerne das preocupações da teoria da linguagem de Benjamin, quando esse autor, ao tratar da atividade mimética como experiência originária de linguagem, articula ontogênese com flogênese e nos apresenta dois momentos distintos, porém integrados, de processos de criação da linguagem.

Não apenas as crianças experimentam a agonia da transformação do pensamento ou de experiências sensíveis em palavras. O uso da palavra como possibilidade de criação de uma experiência nova a ser compartilhada socialmente não é fácil para as crianças nem para os adultos. Criar o mundo na linguagem requer esforço e aprendizado. Clarice Lispector mostra, com palavras, que não apenas as crianças vivem a agonia da transformação do indizível em palavras. A autora nos faz lembrar que a palavra esquecida e ao mesmo tempo almejada é um passo atrás em direção à pura expressão, ou melhor, ao pensamento ainda por existir, socialmente, em palavras.

O pré-pensamento é um preto e branco. O pensamento com palavras tem cores outras. O pré-pensamento é o pré-instante. O pensamento é o passado imediato do instante. Pensar é a concretização, materialização do que se pré-pensou. Na verdade o pré-pensar é que nos guia, pois está intimamente ligado à minha muda inconsciência. O pré-pensar não é racional. É quase virgem. Às vezes a sensação de pré-pensar é agônica: é a tortuosa criação que se debate nas trevas e que só se liberta depois de pensar – com palavras (LISPECTOR, 1978, p. 17).

Por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão do que dizemos dependa substancialmente da interação do nosso ouvinte com a base afetiva e emocional que existe em cada um de nós. A compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre pessoas.

4. Interação e dialogismo: Mikhail Bakhtin e o encontro da palavra com a vida

A linguagem humana é o único sistema de signos composto de elementos denominados *fonemas*, sons que são transformados posteriormente em palavras, ou seja, signos linguísticos. Vale ressaltar que os signos linguísticos só ganham sentido no contexto de uso de uma determinada língua. Na passagem dos sons de uma língua, transformados pela criança em palavras e frases plenas de sentido, vão sendo inscritos os códigos da cultura, melhor dizendo, os valores que regem as relações sociais entre as pessoas. Para melhor compreender a importância do caráter dialógico da linguagem é necessário ampliar nossa conversa, convocando Mikhail Bakhtin.³ Suas ideias apontam para uma compreensão de linguagem que tem como base o uso que dela fazemos na vida cotidiana, além de considerá-la o principal elemento na constituição do sujeito, da história e da cultura. Mas o que isso, de fato, quer dizer?

A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a *interação verbal*. Para ele, toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado

3 Mikhail Bakhtin, filósofo e teórico da linguagem de nacionalidade russa, nasceu em 17 de novembro de 1895, em Oriol, e faleceu em 7 de março de 1975, em Moscou. É considerado um dos mais importantes teóricos da cultura e das artes. Como pesquisador da linguagem humana, seus trabalhos inspiraram estudiosos de diferentes áreas das ciências humanas e de diversas tradições teóricas. Esse autor consolidou, com suas obras, o debate sobre a dimensão ética e estética nos estudos da linguagem e suas contribuições para as ciências humanas.

pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. A língua, para o autor, é inseparável do fluxo da comunicação verbal, portanto não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal.

Vale ressaltar que, nessa compreensão de linguagem, as crianças não recebem a língua materna pronta para ser usada, mas, ao nascer, penetram na corrente da comunicação verbal, e é nela e por meio dela que ocorre o despertar de sua consciência para os usos da linguagem. Para Bakhtin, embora as relações lógicas na língua sejam evidentes e necessárias, elas não esgotam toda a complexidade presente nas relações dialógicas, ou seja, o diálogo entre pessoas no palco da vida nos reserva surpresas. Uma ilustração inteligente e divertida do que acabamos de dizer é a que nos apresenta Lewis Carroll, no diálogo entre Alice e Humpty Dumpty.

Eu não sei o que você quer dizer quando diz “glória”, replicou Alice. Humpty Dumpty sorriu com desdém. – Evidente que você não sabe – até que eu lhe diga. Quer dizer “há um belo e estrondoso desafio para você!” – Mas “glória” não significa “um belo e estrondoso desafio”, Alice contestou. “Quando uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty – num tom zangado – “ela significa exatamente o que eu quero que ela signifique – nem mais nem menos”. “A questão”, disse Alice, “é se você pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes”. “A questão – disse Humpty Dumpty – é saber qual o significado mais importante – isto é tudo”. Alice estava muito intrigada para dizer qualquer coisa... (CARROLL, 1975, p. 274, tradução nossa).

O jogo de palavras utilizado nesse diálogo interroga a própria língua, destacando o lugar privilegiado ocupado pelo sentido em qualquer enunciado verbal. Desse modo, fica evidente que a estrutura formal da língua, por si só, é inadequada para dar conta do sentido do enunciado. As relações dialógicas pressupõem a língua como um sistema de regras, mas elas próprias escapam do sistema da língua. Dito de outra forma, as proposições lógicas podem ser contraditórias, mas somente as pessoas são capazes de discordar. Todo

enunciado pretende ser justo, verdadeiro, belo, autêntico, etc. O valor do enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com os objetos, com os sujeitos falantes e com os outros enunciados, que, por assim dizer, são verdadeiros, falsos, belos... O discurso verbal é diretamente ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. São os julgamentos de valor e as avaliações que fazem com que o discurso verbal se envolva diretamente com a vida, formando com ela uma unidade indissolúvel. A língua em si, tomada isoladamente, não pode, naturalmente, ser verdadeira ou falsa, ousada ou tímida. Cada ato de fala não é só o produto do que é dado, sempre cria algo que nunca existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entoação.

Ao destacarmos as próprias conversas cotidianas que ocorrem entre as crianças, é possível compreender melhor como a entoação é especialmente sensível a todas as vibrações sociais e afetivas que envolvem o falante e, principalmente, observar como ela atua, constituindo e se integrando ao enunciado como parte essencial da estrutura de sua significação. O diálogo entre André (cinco anos), Rafaela (seis anos) e um adulto (Solange) mostra, no uso da palavra na vida cotidiana, o que a teoria da linguagem de Bakhtin explicita em conceitos.



Rafaela: – Meu pai gosta de ler livro de música. Meu pai é cantor. Está lá na Espanha. Deu uma boneca espanhola pra mim. Minha mãe trabalha no Hospital Souza Aguiar (com certo ar de orgulho sobre o que diz).

Solange: – E seu pai, André, trabalha em quê?

André: – É... (hesitante) Numa fábrica.

Solange: – Numa fábrica! De que, André, você sabe?

André: – De chicletes. (Entusiasmado, André continua) Cada dia ele traz quatro caixas pra mim.

Solange: – E sua mãe, André, também trabalha fora?

André: – Trabalha... (Pausa) Numa fábrica de brinquedos. Minha mãe traz todo dia quatro caminhões pra mim. Ela trabalha sábado e domingo. Quando minha mãe chega do trabalho, ela me leva em quatro cinemas. Já vi *Trapalhões*, *Rambo III*...

Rafaela: – (Com ar de desdém, duvida das palavras de André)
Hi! *Rambo III* não podia entrar nem criança!

No diálogo, as expressões faciais, os gestos, o tom das vozes e um conhecimento mútuo do tema, enfim, tudo aquilo que constitui o valor apreciativo que os interlocutores conferem ao tema do referido diálogo é, por assim dizer, parte integrante da compreensão diferenciada do significado das palavras nesse diálogo específico.

A conversa entre André, Rafaela e Solange, além de ilustrar como os julgamentos de valor estão presentes nos enunciados, mostra também como a lógica dos desejos infantis se sobrepõe à lógica do real. Desejos e mentiras brincam nas palavras das crianças, mas o que importa observar nesse pequeno diálogo é o movimento das tendências afetivas, dos desejos, das necessidades, dos interesses e das emoções presentes na conversa. A compreensão mútua das falas depende não apenas da relação afetiva e emocional que há entre os participantes do diálogo, mas também de como essa relação acontece e se explicita na entoação.

No diálogo entre as crianças fica evidente como a entoação permite colocar algo novo no próprio ato de fala, algo que é particular ao falante e que convoca a sua singularidade. A entoação é testemunha da singularidade da situação dialógica e do particular direcionamento e responsabilidade dos participantes do diálogo. Assim, qualquer enunciado se realiza na interdependência da experiência individual com a pressão permanente de valores sociais que circulam no contexto do sujeito falante. Gabriela, de nove anos, contou-me o seguinte episódio entre ela e uma amiga:



Um dia, eu estava fazendo pipoca com uma amiga lá em casa. Aí eu falei para minha amiga: – Essa pipoca que eu estou fazendo é gostosa e barata. Aí minha amiga falou: – Eu não gosto de barata. Aí ele entrou no elevador e tinha uma barata no elevador. Bem feito!

Nesse episódio, Gabriela mostra ter consciência da variabilidade essencial do sentido das palavras, além de ilustrar como a apreensão do enunciado do outro tem sua expressão no discurso interior que antecede a fala propriamente dita. Aquele que apreende o discurso do outro não é um ser mudo, privado de palavras, mas, ao contrário, alguém pleno de palavras interiores. Significação e apreciação estão entrelaçadas na interação verbal, e, assim sendo, a compreensão depende da orientação ativa, tanto do falante como do ouvinte, em direção a um determinado sentido que a palavra deverá assumir numa dada interação verbal. Isso significa admitir que o centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação; não é tanto a expressão que se adapta ao mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e às suas orientações possíveis. Nas palavras de Pedro, de quatro anos, isso se evidencia da seguinte maneira:

Solange: – Mas eu queria te fazer mais uma pergunta.

Pedro: – Qual é?

Solange: – Como é tua escola?

Pedro: – Isso é difícil de explicar, não dá pra explicar.

Solange: – Mas você gosta da escola?

Pedro: – Às vezes sim, às vezes não.

Solange: – Qual vez você gosta da escola?

Pedro: – Qualquer vez eu gosto, qualquer vez eu não gosto.

Solange: – Mas o que na escola você gosta?

Pedro: (interrompendo) – Agora vamos gravar as músicas!

Solange: – Mas o que você gosta?

Pedro: – Isso que eu falei. Mas vamos gravar as músicas.

Nesse diálogo, podemos observar a dificuldade vivenciada por Pedro para encontrar as palavras que expressem adequadamente seus sentimentos em relação à escola. Seu mundo interior busca se adaptar às possibilidades de sua expressão, mas Pedro não encontra, nesse momento, as palavras necessárias para dar forma ao seu pensamento. Entretanto, vale ressaltar a importância de exercitarmos com as crianças a expressão de nossos pensamentos em palavras. Isso porque, ao expressarmos nossa compreensão sobre um determinado tema para outra pessoa, nossa palavra retorna modificada para o interior de nosso pensamento. Quanto mais a criança fala e expressa suas ideias, tanto melhor as formula para si própria no interior do seu pensamento e, conseqüentemente, para o outro. Daí a importância de escutarmos com atenção o que as crianças dizem, bem como de estimulá-las ao uso da linguagem nas diferentes oportunidades que temos, quando estamos interagindo com elas, na escola, em casa ou na rua.

O aperfeiçoamento, a diferenciação e o aprimoramento de qualquer tema de uma conversa ocorrem no processo de expressão, na interação verbal entre pessoas. Desse modo, ao dizer “Isso é difícil de explicar, não dá para explicar”, Pedro verbaliza que não sabe como é a escola, mas, ao negar, encontra uma forma verbal para estruturar sua vivência interior de não saber ou de não querer dizer do que gosta ou sabe sobre a escola. Fora de sua objetivação, de sua realização num material expressivo determinado (gesto, som, palavra, grito, etc.), a consciência é difusa, volátil e de difícil compreensão. Contudo, uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a lhe dar uma expressão mais definível e estável. A atividade mental da criança, assim como sua expressão exterior, constitui-se a partir do território social. O sujeito que se exprime revela-se para si e para o outro na interação social. Porém, outro aspecto se explicita: na linguagem da criança, podemos encontrar as pistas para uma crítica da cultura.

5. Escutar na voz da criança as tensões e os conflitos culturais

As contribuições de Bakhtin e Vygotsky sobre os usos da linguagem no cotidiano das relações sociais entre adultos e crianças nos remetem para uma compreensão crítica do papel das trocas verbais na constituição de valores sociais e da subjetividade da criança.

Algumas questões servem como ponto de partida para instigar nossa reflexão, a saber:

Como a criança apreende o discurso de outrem?

Como ela experimenta as palavras do outro na sua consciência?

Que valores sociais se explicitam em suas conversas com seus pares?

Como se articula a consciência da criança com a lógica dos valores culturais presentes no seu contexto social?

Essas questões só podem ser plenamente respondidas pela própria linguagem viva, pela linguagem acontecendo no cotidiano das falas infantis. Destacamos, a seguir, dois diálogos ocorridos entre quatro crianças e um adulto (Juan, de cinco anos; Elaine, de cinco anos; Ailton, de seis anos; Renato, de seis anos). Essas crianças, na época em que foram feitas estas observações, frequentavam uma pré-escola comunitária, situada numa favela da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Solange: – Vocês gostam de vir aqui?
Juan: – Gosto. Porque a gente aprende tudo.
Elaine: – A ler, a desenhar, brincar, aprender.
Juan: – Aprende a não fazer bagunça.
Solange: – E quando vocês fazem bagunça, o que acontece?
Juan: – A tia fala com nós. Com o Ailton e com o Renato ela grita, com nós não.
Elaine: – Quando ela fala, a gente atende.
Solange: – A tia colocou vocês de castigo alguma vez?
Juan: – Não. Só o Ailton e o Renato.
Elaine: – Eles fazem muita bagunça. Se não botar eles de castigo, eles ficam batendo em todo mundo.
Juan: – A tia não é boa com eles não.
Solange: – Ela é boa com quem?
Juan: – Com a gente. Porque a gente não faz bagunça.
Elaine: – Se o Ailton ficasse bom como a gente, ele não ia ficar de castigo, mas como ele é ruim, bota de castigo.
Juan: – Eu gosto de todo mundo daqui, menos do Ailton e do Renato.
Elaine: – Ninguém vai gostar deles dois.
Juan: – Quando ele ir pra outra escola, só vai aprender a rabiscar.
Elaine: – Eles têm que ir para o colégio interno.

Ao escutar essa conversa, observamos que, para Juan e Elaine, o valor da escola é diretamente relacionado com as possibilidades de aprendizagem e lazer que ela oferece. Mas, para expressar essa opinião, eles preferem falar a partir do seu oposto, quer dizer, da própria negação desses valores em seus colegas, Ailton e Renato. Juan e Elaine expressam uma imagem bastante negativa desses seus colegas. Admitem que eles estejam fadados ao fracasso escolar e reproduzem, em suas falas, a discriminação social que começa a operar desde muito cedo nas interações sociais e afetivas que ocorrem no contexto escolar. O individualismo e a competição se evidenciam na fala das crianças e refletem o tipo de opressão presente no conjunto da sociedade.

Em virtude de Juan e Elaine terem organizado o tema de suas falas a partir de críticas ao comportamento de dois de seus colegas, decidimos então ouvir Ailton e Renato, para confrontar as expectativas e os desejos que eles têm em relação ao ambiente da pré-escola com a opinião de seus colegas.

Solange: – Vocês gostam de vir aqui?

Renato: – Gosto. Porque a escola é muito bom. Porque dá brinquedo pra mim. No dia do Papai Noel, dá tudo pra gente.

Ailton: – Por isso a gente gosta. Porque o Papai Noel vem aqui.

Renato: – Por causa dos palhaços daqui.

Solange: -E o que vocês gostam de fazer na escola?

Renato: – Ué! Brincar.

Ailton: – Gosto de fazer comida!

Renato: – A gente gosta de varrer a sala.

Ailton: – Pra nossa sala ficar bonita. Tudo o que ela mandar eu faz.

Solange: – Você gosta de escrever?

Ailton: – Eu gosto de ir pra outro lugar.

Solange: – Que outro lugar?

Ailton: – Aqui nesse morro vai cair tudinho. Lá no prédio é que não cai, né? O prédio tem uma força, né?

Solange: – Você quer ir morar onde?

Ailton: – Eu quero morar no Rio Sul (se referindo ao *shopping* Rio Sul, que pode ser visto do alto da favela onde habita).

Solange: – Por quê?

Ailton: – Porque no morro a casa fica caindo quando chove. A chuva danada derrubou o barraco do meu pai.

Renato: – Minha casa é de tijolo. A minha não cai não.

Ailton: – Eu vou morar em Caxias, porque minha mãe, minha mãe... minha casa está podre.

Ailton e Renato apresentam expectativas diferentes em relação à escola. Seus depoimentos se distinguem nitidamente dos de seus colegas, deixando assim transparecer que, no caso, a dinâmica das relações sociais e afetivas nesse ambiente escolar, para eles, realiza-se em outra direção. Ambos enfatizam preferencialmente as coisas materiais a que o ambiente da pré-escola lhes permite ter acesso. As conquistas intelectuais e a aprendizagem escolar não são abordadas por eles no diálogo. Ao serem indagadas sobre o que gostam de fazer, essas crianças não mencionam qualquer atividade que envolva a aquisição de conhecimentos formais, ou seja, aqueles que têm prestígio em nossa sociedade. Em contrapartida, afirmam gostar dos trabalhos domésticos, como varrer a sala, arrumar, fazer comida...

Ao ser indagado sobre sua escrita, Ailton muda de assunto repentinamente, alegando querer ir para outro lugar. Ailton se expressa *fora do assunto*, porém mostra qual é o seu desejo. Seja na escola, seja na família, a fala da criança é muitas vezes reprimida por estar *fora do tema*. É preciso estar sempre no assunto, na linha, mas o desejo, por sua própria natureza, tem a tendência de sair do assunto, sair do tema e derivar. Se nos permitirmos ser orientados a partir do desejo que a criança expressa na palavra *fora do tema*, podemos, certamente, com ela, construir outra compreensão de seu próprio texto, ou melhor, ir ao encontro do subtexto presente em qualquer ato de fala, deixando revelar tudo aquilo que se esconde nas entrelinhas. Vygotsky nos assegura que todas as frases que dizemos na vida cotidiana possuem algum tipo de subtexto, isto é, um pensamento oculto por trás delas. Deixo para você, cara leitora, a oportunidade de refletir sobre o que essas crianças querem nos dizer nas entrelinhas de suas falas. Por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções.

Ao ler o diálogo de Solange com Ailton e Renato e, em seguida, com Juan e Elaine, o que você diria sobre as crianças e sobre o espaço da pré-escola que elas frequentam?

Supondo que você encontrasse com a professora desta pré-escola em uma reunião de conselho de classe, o que você perguntaria ou diria para ela sobre esses alunos?

Em uma reunião de pais e professores, que conselho você daria para eles sobre a importância das palavras que dizemos às crianças nas relações que estabelecemos com elas na vida cotidiana?

Neste momento de nossas indagações, é preciso observar o seguinte: ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro lhe transmite, a criança constrói a consciência de si a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelam. Ao conversarmos com as crianças, é necessário tentar enxergar o que dizem sobre o tema em pauta sob o ângulo de visão delas, isto é, ouvir além do que perguntamos, ir junto com elas para *fora do tema* e nos deixar surpreender com o que der e vier. Só então seremos capazes de, verdadeiramente, perceber o quanto somos responsáveis pelas palavras que a elas dirigimos. Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. Bakhtin afirma:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra,

a forma e o tom que servirão para a formatação original da apresentação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 373).

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. É no uso da palavra na vida cotidiana que se explicitam e se confrontam os valores de uma dada sociedade. O texto da criança nos coloca frente a frente com o mundo tal como idealizado e construído por nós, quer seja nos seus aspectos perversos e preconceituosos, quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida. Escutar a criança é uma oportunidade de retomarmos, a partir do ângulo dela, um olhar crítico sobre o mal-estar da nossa cultura.

6. Walter Benjamin e a infância como crítica da cultura

A criança não representa uma miniatura do homem adulto; bem ao contrário, o ser humano de pouca idade constrói um universo particular, adequado aos seus mais profundos impulsos e desejos. Benjamin nos mostra que o universo próprio da criança não é composto somente de lances de pureza, ingenuidade e felicidade. Essa visão convém apenas àqueles adultos que preferem não enxergar as suas próprias dificuldades no convívio com as crianças, escolhendo conviver com uma imagem idealizada da criança, uma abstração pura e simples, em detrimento da criança viva que nos convoca a enfrentar nossas fragilidades. Ao evitar o confronto com as intenções e os desejos da criança, renunciamos à reflexão crítica sobre nossas próprias limitações, sobre nossa própria identidade.

Desmitificando o caráter puro e ingênuo da criança, Benjamin nos coloca frente a frente com seus desejos, paixões, inclinações eróticas, tendências espirituais, vontade de mando ou de submissão, sentimentos hostis e afetuosos. A figura da criança surge ambígua e irreverente; ora impregnada de solidão e impotência, ora confiante de seus poderes mágicos.

Contraopondo-se ao mundo dos adultos, a criança procura outros aliados. Estes são encontrados mais facilmente no mundo dos fenômenos. Invertendo

a ótica daqueles que a cercam, apropria-se com interesse e paixão de tudo o que os adultos abandonaram. Aprende a “fazer história do lixo da história”.

Canteiro de obras. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo o local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (BENJAMIN, 2002, p. 103-104).

Construindo seu universo particular, a criança dá outra significação ao cotidiano, incorporando às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo dos objetos. Os artistas, os magos, os colecionadores, os inadaptados estão mais próximos dela do que o pedagogo mais bem-intencionado.

Criança desordeira. Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas: entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. Os seus anos de nômade são horas passadas na floresta de sonhos. De lá ela arrasta a presa para casa, para

limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôr em ordem” significaria aniquilar uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as clavas medievais, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, que são os escudos. A criança já ajuda há muito tempo no armário de roupas da mãe, na biblioteca do pai, enquanto que no próprio terreno continua sendo o hóspede mais instável e belicoso (BENJAMIN, 2002, p. 107).

Nesse fragmento, podemos enxergar a criança como um espelho, através do qual é possível revisitar nossa própria infância e, assim, perceber o quanto, como adultos, estamos atualmente tão distantes dela – o confronto das gerações é nítido. Na experiência da criança não há limites rígidos entre imaginação e realidade; a forma peculiar como a criança é capaz de lidar com o mundo objetivo nos permite uma compreensão mais profunda dos mecanismos que regem a atividade criadora. Você, como professora, já deve ter percebido, no convívio com as crianças, que a *imaginação é uma experiência de linguagem* que deve ser não apenas preservada, mas também incentivada no espaço da educação infantil.

Na infância, a imaginação, a fantasia, o brincar não são atividades que se caracterizam apenas pelo prazer que proporcionam, ainda que o prazer seja fundamental. Para a criança, mais do que o prazer, o brincar preenche uma necessidade; isso porque a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. Mas, se as crianças reproduzem, em seus jogos, muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. As crianças, além de recordar e reviver experiências passadas quando brincam, também as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões.

Você, cara professora, bem sabe que a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade

pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Elias Canetti ilustra muito propriamente esse fato em uma passagem do seu livro *A língua absolvida*, na qual a imaginação do personagem nos oferece uma bela e sensível descrição dos jogos de linguagem infantis, conferindo autenticidade ao fragmento de auto ficção, que o(a) leitor(a) confere a seguir.

Em casa eu costumava brincar sozinho no quarto das crianças. Na verdade, brincava pouco, pois me dedicava a falar com o papel de parede. O padrão do papel de parede, com muitos círculos escuros, me parecia gente. Inventava histórias em que eles intervinham, ou lhes contava histórias, ou brincava com eles; nunca me cansava das pessoas do papel de parede, e podia me distrair com elas durante horas. Quando a governanta saía com meus dois irmãozinhos, me agradava ficar só com aquelas figuras. Preferia sua companhia a qualquer outra, em todo caso, mais do que a dos irmãozinhos, que sempre provocavam tolas complicações, como as traquinices de Nissim. Quando os pequenos estavam por perto, eu só sussurrava com as pessoas do papel de parede; se a governanta estava presente contava minhas histórias a mim mesmo, sequer movendo os lábios. Mas quando saíam do quarto, eu esperava um pouco e então me abandonava. Logo começava a animação, que era grande pois tentava persuadir os personagens do papel de parede a empreender feitos heroicos, manifestando-lhes meu desagrado quando recusavam. Eu os incitava, os insultava; sentia um certo medo de estar a sós com eles, mas tudo eu atribuía a eles, de maneira que eram eles os covardes. Mas eles também me acompanhavam nos jogos e tinham a oportunidade de se manifestar. Havia um círculo, num lugar especialmente vistoso, que me retrucava com eloquência própria, e não era uma vitória nada desprezível quando conseguia convencê-lo (CANETTI, 1989, p. 48-49).

Nesse fragmento literário fica um belo registro de como a linguagem, no brinquedo, significa sempre necessidade de libertação e criação. Se a criança

procura os elementos constitutivos de sua imaginação em fatos reais vividos por ela, suas histórias, embora possam ser consideradas fantasias, não deixam de ser expressão de uma realidade possível. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão de preservar em si os sentimentos essenciais, ela nos mostra outra possibilidade de apreensão do mundo e da vida. A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, alargando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir.

A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo o seu universo particular no interior de um universo maior, ela nos mostra como é capaz de recuperar a polifonia do mundo, devolvendo para nós, através do jogo que estabelece com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. Sonhando a vida na ação e na linguagem, descontextualizando espaço e tempo, subvertendo a ordem e desarticulando conexões, a criança problematiza as relações do homem com a cultura e com a sociedade. É precisamente essa sua dimensão crítica, frequentemente desprezada como sendo uma visão ingênua, infantil e mágica da realidade, que você, professora, deve aproveitar e explorar ao máximo no seu convívio com as crianças.

Aprender com as crianças a recuperar nossos sentimentos essenciais é recuperar, com a ajuda delas, a crítica sobre o mal-estar da nossa cultura. Por isso, aproveite esse privilégio de estar com elas, a cada dia, ensinando de vez em quando, mas aprendendo sempre. *“Ser feliz”, fala-nos Benjamin, “significa tomar consciência de si mesmo sem susto”.*

Em outras palavras

Algumas palavras precisam ser retomadas para a melhor compreensão de tudo o que dissemos até aqui. Escolhi algumas palavras para ampliar nossa conversa, mas convido-o(a) a continuar ampliando este glossário. Converse com os(as) colegas, acrescente outras dúvidas e, para respondê-las, consulte as referências.

Infante – A palavra “infante” vem do latim *infans* e significa “aquele que ainda não fala”. A aquisição da linguagem é, portanto, a passagem do *infans*, aquele que não fala, para sujeito falante. Somos testemunhas dessa mudança e nos admiramos a cada vez que temos o privilégio de acompanhar de perto as primeiras vocalizações do bebê, seus balbucios e fragmentos de enunciados, nos quais reconhecemos partes da nossa própria fala.

Mal-estar da cultura – Esse conceito surge em um ensaio escrito em 1929 por Sigmund Freud, *O mal-estar da cultura*. Nesse texto, o autor envereda por uma longa reflexão sobre a origem da cultura e as suas condições de possibilidade, tendo em vista esclarecer os motivos que fazem que certo “mal-estar” seja inevitavelmente inerente à vida humana na civilização. Em nosso texto, retomamos esse conceito para propor que a infância e a linguagem possam ser tomadas como paradigmas para interrogar o tempo presente, e nele o mal-estar de nossa época, construindo, a partir do confronto de pontos de vista entre adultos e crianças, compreensões diversas sobre o progresso e a civilização e suas consequências na vida de todos nós.

Subjetividade – Entendemos o conceito de subjetividade como uma produção permanente, subjetividade que se altera pelas transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, etc. Enfim, por toda uma gama de atravessamentos com que, na verdade, em nosso cotidiano, estamos o tempo todo nos deparando. A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo como os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. Mencionamos que as crianças, ao viverem suas interações sociais com outras crianças, adultos e objetos culturais que circulam no ambiente em que vivem, constituem-se como sujeitos sociais. Isso significa dizer que a subjetividade, seja da criança, seja do adulto, é formada a partir das relações no campo social, sendo permanentemente formada e transformada de acordo com a qualidade das interações que aí se estabelecem.

Mimese/Mimético – O sentido da palavra “mimese”, tal como os gregos a proferiam, é imitação. Melhor dizendo, a mimese consiste no uso do discurso direto e, principalmente, da imitação do gesto, da voz e da palavra de outrem. A mimese diz respeito à reprodução da capacidade de gerar, de criar, em consonância com a imitação das forças da natureza. O dom de imitar as coisas da natureza é também uma maneira de dar sentido para o mundo. Pode-se entender que, hoje, a arte, por meio da mimese, recria a realidade, absorvendo sua essência, revigorando-a, criando seu próprio universo. A realidade é transmutada em simbologia de essências universais, pois imitar não é copiar. A arte complementa a natureza sem, necessariamente, confundir-se com ela.

Filogênese/Ontogênese – Para melhor compreendermos o significado de filogênese e ontogênese, importa referir que cada uma dessas ciências estuda a evolução. Enquanto a filogênese se dedica ao estudo da evolução da espécie, a ontogênese ocupa-se do estudo da evolução de cada indivíduo, desde o embrião até a velhice.

Interação/Dialogismo – A categoria básica da concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para esse autor, toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão. Um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia.

7. Compartilhando experiências

Seguem duas sugestões de filmes que você poderá assistir para trocar impressões com os(as) colegas e ampliar o seu repertório de possibilidades de interação com as crianças.

1. O filme *Tarja branca*, de Cacau Rhoden, é sobre o brincar. Quando falamos de Educação Infantil, o tema da brincadeira, do lúdico e da imaginação é um ponto central. Para você mergulhar fundo na importância do brincar e descobrir junto com os(as) colegas e com as crianças que

brincadeira é coisa séria, é importante conhecer e analisar as práticas do brincar. Esse documentário, a partir de depoimentos de adultos de gerações, origens e profissões diferentes, discorre sobre a pluralidade do ato de brincar e sobre como o adulto pode se relacionar com a criança que mora dentro dele. Por meio de reflexões, o filme mostra as diferentes formas de como a brincadeira, ação tão primordial à natureza humana, pode estar presente nas atividades que você desenvolve com suas crianças na Educação Infantil. A proposta é ver o filme com seus(suas) colegas e, em seguida, planejar novas brincadeiras para realizar com as crianças. Disponível em: <<https://goo.gl/vv4PCY>>.

2. O segundo filme, *Kirikou e a feiticeira*, é para assistir preferencialmente com as crianças. Trata-se de uma animação, de 1998, dirigida por Michel Ocelot. O diretor passou parte da infância na Guiné, onde conheceu a lenda de Kirikou. Com esse filme, você terá a oportunidade de conversar com as crianças sobre a lenda e descobrir, junto com elas, como superar os grandes desafios que enfrentamos ao longo da vida. Disponível em: <<https://goo.gl/dfuWlWX>>.

8. Reflexão e ação

Cara professora, vou confessar algo muito íntimo, uma paixão literária desde a adolescência, que foi crescendo comigo até me tornar adulta. Ela, Clarice Lispector, é responsável pela ousadia que encontrei para conduzir minhas indagações sobre questões que se escondiam timidamente em meus pensamentos. Ouça o que ela nos diz na crônica “Tentação”. Em seguida, reflita e escreva algo sobre o que a autora nos revela sobre a relação com as crianças e sobre nós mesmos, de forma singela e, ao mesmo tempo, intensa. Discuta a concepção de linguagem que emerge desse texto, traçando aproximações com as concepções de infância e linguagem apresentadas anteriormente. Boa leitura.

Tentação

Clarice Lispector

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor – a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um basset ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

Os pêlos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos – lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O basset ruivo afinal desprestou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-la dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás

Conto extraído de LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

9. Aprofundando o tema

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 2).

Para aprofundar a compreensão da relação entre infância e linguagem de que tratamos aqui, a sugestão é a leitura dos próprios textos de Benjamin. A proposta é incentivar a leitura das ideias originais desse autor, ao mesmo tempo densas e instigantes. Tanto em *Rua de mão única* como em *Infância em Berlim por volta de 1900* o autor nos convida a penetrar no universo infantil por meio de comparações surpreendentes e às vezes desconcertantes. Difícil não se lembrar de nossa própria infância quando lemos certas passagens dessa obra. Mesmo se referindo a acontecimentos situados numa época e num espaço cultural tão distantes da nossa geração, as lembranças tomam conta de nossa memória com surpreendente intimidade. O autor nos convence de que as particularidades culturais e as vivências temporais são suplantadas pela universalidade histórica da condição humana.

Proposta: Leia e selecione um ou mais excertos da obra Benjamin *Rua de mão única/Infância em Berlim por volta de 1900*. Explícite os motivos de sua escolha textual. Explore as lembranças de sua própria infância. Apresente para seus colegas as ideias que essa leitura suscitou.

10. Ampliando o diálogo

Para ampliar o diálogo, sugiro tanto a literatura como o cinema. Nesse aspecto, seguem duas dicas que considero importantes referências para a compreensão do que seja a criança despojada de sua caricatura infantilizada. A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo.

Proposta:

- Leia *Infância*, de Graciliano Ramos. Disponível em: <<http://google.com/search?q=Inf%C3%A2ncia+de+Graciliano+Ramos&btnG=Buscar>>.

- Assista *Mutum*, de Sandra Kogut. Disponível em: <<http://www.mutumofilme.com.br/>>.

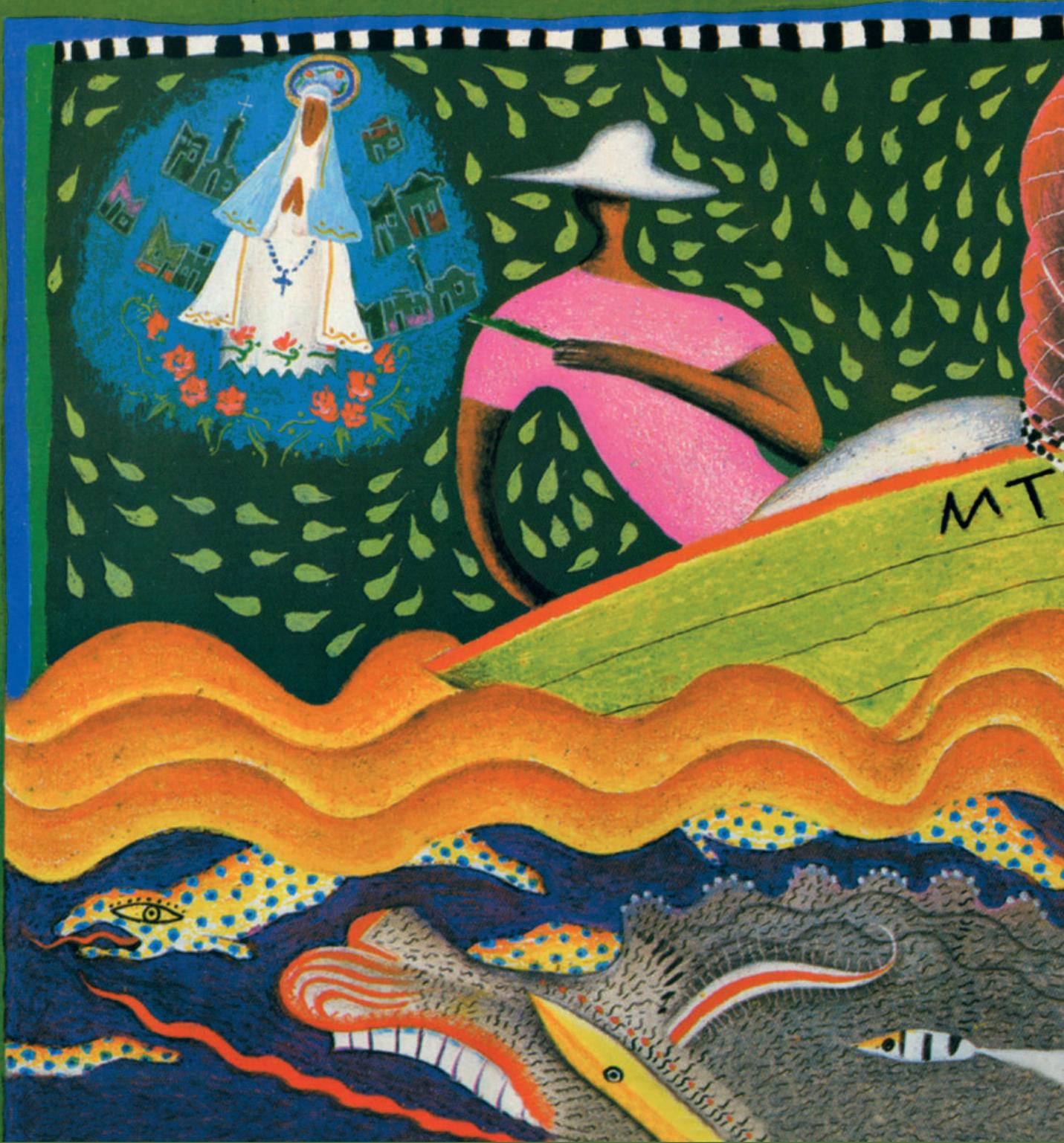
Essas obras nos fazem refletir sobre o lugar social e afetivo da criança, em confronto com a violência, o silêncio e o abismo entre gerações. Tanto o livro quanto o filme nos fazem enxergar, pelo olhar da criança, o mundo nebuloso dos adultos e suas contradições. Pergunta a ser respondida após encontro com as referidas obras: *Que adulto quero ser, frente às interpelações que as crianças provocam em mim?*

11. Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 108-113. (Obras Escolhidas, 1).
- BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2015.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas, 2).
- CANETTI, Elias. *A língua absolvida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- CARROLL, Lewis. *Through the Looking Glass*. London: Puffin Books, 1975.
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 25-42.
- SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem*. Campinas: Papyrus, 1994.
- SOUZA, Solange Jobim e (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.
- SOUZA, Solange Jobim e. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Org.). *Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2009. p. 185 -204.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.







INFÂNCIA E CULTURA

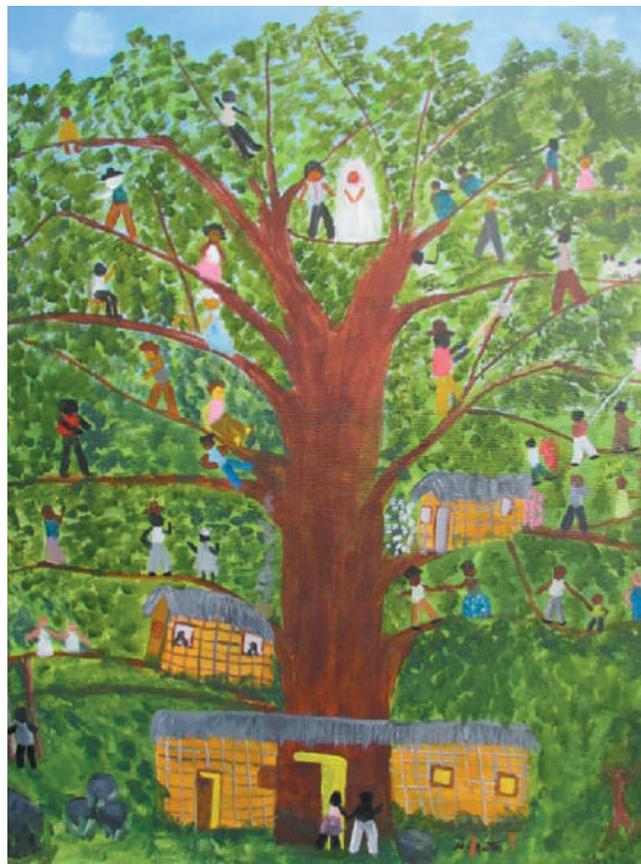
INFÂNCIA E CULTURA

Rita Ribes Pereira

1. Iniciando o diálogo

*As coisas são porque as vemos,
e o que vemos,
e como vemos,
depende das artes que tenham influído em nós.*

Oscar Wilde



Estudar a temática da cultura como quem estuda a si mesmo. Esse é o convite que queremos fazer com esta unidade. Esse convite pode parecer um tanto óbvio, afinal, somos sujeitos da cultura, produzimos cultura, tornamo-nos o que somos na cultura. No entanto, justamente porque parece ser algo tão óbvio, pode ser que não o percebamos. Em que medida nos sabemos e nos reconhecemos como sujeitos de cultura? Em que medida as crianças são reconhecidas como sujeitos de cultura?

Para nos acompanhar nessa jornada e tornar mais sedutor nosso convite, trazemos algumas pinturas da artista plástica Maria Magdalena Santos, que reside em Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. A artista começou a pintar já aos 70 anos. Inicialmente pintava quadros no estilo natureza morta, com flores, objetos, etc... Posteriormente, em contato com as pesquisas realizadas por sua filha, que é professora, começou a pintar a sua própria história. Magdalena cria obras que falam da sua vida, mas a artista também incorpora nessas obras elementos que encontra em outras referências, tornadas “suas”.



Para saber um pouco mais sobre Maria Magdalena e sobre as obras que embelezam este texto e nos ajudam a problematizar a vida, você pode acessar o vídeo *Magdalena: a imaginação também é minha*, disponível no YouTube: <<https://goo.gl/MBkyKM>>.

Inspirados na história e nas obras de Magdalena, ao longo desta unidade procuraremos abordar a temática da cultura, considerando que não há um modo único de se compreendê-la. Por consequência, não há um único modo de compreender a infância, pois o que nomeamos como “infância” está atrelado ao modo como compreendemos a cultura, ao modo como pensamos a presença e a ação das crianças na sociedade.

Por isso, procuraremos construir um caminho, em parceria com alguns autores que apresentam uma concepção plural de cultura. Essa concepção, à qual nos associamos, entende a cultura como produção humana socializada por meio da qual construímos nosso pertencimento a uma sociedade, a uma época, a um modo de perceber o mundo e às linguagens que construímos para percebê-lo e transformá-lo cotidianamente. A cultura é ao mesmo tempo o mundo que se apresenta para nós e a forma como esse mundo nos diz quem somos nós.

Assim, esta unidade se organiza em três objetivos centrais:

1. refletir sobre o significado de cultura;
2. compreender as relações entre a experiência da infância e a cultura;
3. pensar a escola como lugar de cultura em que dialogam crianças, professores e suas histórias de vida.

2. Infância e cultura



A ideia de cultura é bastante ampla e complexa, e varia conforme as épocas e as sociedades. Vamos aqui abordar algumas das transformações que a ideia de cultura sofreu ao longo dos tempos no contexto das sociedades

ocidentais, para que possamos embasar uma reflexão sobre as relações da criança com a cultura e sobre o importante papel da escola na fertilização dessa relação.

Se procurarmos a palavra “cultura” no dicionário, encontraremos os seguintes significados:

Cultura. [Do lat. *Cultura*]. 1. Ato, efeito ou modo de cultivar. 2. Cultivo. 3. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade; civilização: a cultura ocidental; a cultura dos esquimós. 4. Desenvolvimento de um grupo social, um grupo, etc., que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores; civilização, progresso: a Grécia do século V a.C. atingiu o mais alto grau de cultura de sua época. 5. Atividade e desenvolvimento intelectuais; saber, ilustração, instrução: Ministério da Cultura; a cultura do espírito. 6. Apuro, esmero, elegância. 7. Criação de certos animais, em particular os microscópicos: cultura de carpas; cultura de germes. *Cultura de massa*. Cultura imposta pela indústria cultural; indústria cultural. *Cultura física*. Desenvolvimento sistemático do corpo humano por meio de ginástica e desportos (FERREIRA, [s.d.], p. 508).

Marilena Chaui (2000), no seu livro *Convite à filosofia*, ajuda-nos a ampliar ainda mais esse conceito, como também a pensar sobre as transformações que ele foi sofrendo nas sociedades ocidentais. Segundo a autora, “cultura” é uma palavra de origem latina que derivava do verbo *colére*, que significa “cultivar”, “criar”, “tomar conta” e “cuidar”. Por essa razão, estava relacionada com o cuidado do homem e da natureza. Também significava o cuidado com os homens e com os deuses, o que implicava a ideia de culto. E, ainda, significava o cuidado com a educação das crianças para que se tornassem membros virtuosos da sociedade. Desse verbo derivam também os conceitos de educação, civilização, cultivo da terra, cultos, práticas, hábitos, modos de viver.

Vista assim, nessa amplitude, podemos dizer que a cultura implica, indistintamente, crianças e adultos. Mas, dependendo da forma como a compreendemos, veremos que nas diferentes épocas e sociedades haverá variações nos modos como as crianças são vistas em relação à cultura, podendo ter papel mais ou menos ativo em sua criação, transmissão ou circulação.

Só com os significados anteriormente apresentados, já observamos o quanto a ideia de cultura é vasta, complexa e plural. Mas, se você observar bem, verá que até agora falamos apenas em práticas, fazeres, ações. Marilena Chaui pondera que a ideia de cultura inclui, além das práticas, também as formas como as diversas sociedades vão encontrando para registrar essas práticas. Esses registros, que podem ser objetos, escritos, pinturas, cantos, histórias, etc., vão também se tornando o resultado dessas práticas culturais. Materializar a cultura em produtos é uma forma de sistematizá-la, guardá-la, fazê-la circular, zelar pela sua longevidade, para que mais pessoas ao longo dos tempos possam ter acesso a ela.

Algumas práticas podem se transformar em produtos materializados – como os livros, as artes, a ciência, a culinária, as vestimentas – porque sua forma de registro permite esse armazenamento material. Esses produtos são fruto de uma sistematização que se esforça para manter a cultura viva e em circulação. Outras práticas seguem existindo apenas como práticas, isto é, como um acontecimento – como o colocar-se à beira do fogo para não deixar que ele apague numa noite fria enquanto se contam histórias, os rituais de devoção, as festas, os saberes populares, as formas como acolhemos as crianças pequenas de acordo com as sutis variações do seu choro, as cantigas de roda...

Algumas práticas são criadas e transmitidas através da tradição oral, das histórias que vão sendo contadas de pessoa a pessoa e que fundam uma tradição baseada nos saberes populares. Outras práticas vão se transformando em produtos que podem ser materializados, objetificados e mesmo comercializados. A diferença entre as práticas que podem ser sistematizadas e guardadas a partir de registros ou produtos e as práticas que só existem como acontecimento está na forma da sua transmissão, circulação e possibilidades de aprendizagem, ou seja, na forma como a cultura se torna acessível às pessoas, na forma como as pessoas podem dialogar com a cultura.

A princípio, não deveria haver hierarquias entre os mais diferentes elementos da cultura, uma vez que eles são formas de ligação entre as pessoas e os grupos sociais de que fazem parte. Dito de outra forma, esses elementos inscrevem os indivíduos na vida coletiva. A cultura seria como que uma essência do nosso pertencimento a um determinado grupo, a um determinado lugar,

ao uso de uma determinada linguagem, aquilo que permite a cada um reconhecer-se como parte de um grupo. Isso porque a cultura se funda numa lógica simbólica, isto é, a partir daquilo que os diferentes grupos negociam e pactuam ser importante para a sua existência e sobrevivência.

Você identifica, na sua cidade, exemplos de práticas culturais que caracterizam os diferentes grupos sociais?

Vale frisar que a cultura é, por sua natureza, plural, pois implica a uma infinidade de sociedades, constituídas por diferentes práticas, costumes, linguagens, modos de viver. Diferentes culturas.

No entanto, como pondera Marilena Chauí, nas sociedades ocidentais, principalmente a partir do século XVIII, tendo como pano de fundo o capitalismo, como lógica econômico-política, e o iluminismo, como uma orientação filosófico-científica, a ideia de cultura passou a se vincular “aos resultados daquela formação ou educação dos seres humanos, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições: as artes, as ciências, a Filosofia, os ofícios, a religião e o Estado” (CHAUI, 2000, p. 185).

Nessa perspectiva, a ideia de cultura foi tornando-se sinônimo de civilização, e a visibilidade de suas obras, assim como o grau de complexidade envolvido nesses produtos culturais e seu potencial de circulação, foram gradativamente se tornando critério de distinção entre os indivíduos, entre as sociedades e, mesmo, entre as diferentes culturas. Demarcada por obras, feitos e ações, a cultura passou a se vincular à ideia de História, ciência que nasce afeita ao registro dos grandes feitos, das grandes obras e dos grandes homens. Por isso, hoje, pensar o que compreendemos sobre cultura implica também pensar os modos como as sociedades registram as suas Histórias, aquilo que as sociedades consideram importante guardar do seu passado para dialogar com as gerações vindouras.

Walter Benjamin, que no início do século XX, na Alemanha, apresentou alguns programas de rádio voltados para crianças, colocou em debate com as crianças essas questões: que elementos da cultura são disponibilizados às crianças? Que elementos ajudam as crianças a construir seu pertencimento a uma determinada sociedade? Olha o que diz o filósofo para as crianças, ao falar sobre um livro didático de História utilizado na sua escola, quando era criança:

Quando eu era jovem, aprendi História lendo o Neubauer, que ainda deve existir em muitas escolas, talvez hoje um pouco diferente do que era antes. Na época o que mais me chamava atenção era que as páginas eram divididas em caracteres grandes e pequenos. As páginas em caracteres grandes falavam de príncipes, guerras, tratados de paz, alianças, datas, etc., coisas que tínhamos que decorar, e eu não achava muita graça. Em caracteres pequenos vinham as páginas com a, assim chamada, história das civilizações, contando sobre os costumes e tradições das pessoas em tempos antigos, suas crenças, sua arte, ciências, suas construções etc. Aquilo não precisava decorar, bastava ler, o que era mais divertido. Por mim as páginas impressas em caracteres pequenos podiam ter sido em número maior. Não se ouvia falar muito sobre essas coisas durante a aula. O professor de alemão dizia: isto vocês vão ver na aula de História, e o professor de História: isto vocês vão ver na aula de alemão. No final acabávamos quase sempre sem ouvir nada (BENJAMIN, 2015, p. 181).

Sob esse ponto de vista, a cultura é tratada como sinônimo de instrução, variando conforme as condições de acesso dos indivíduos a esses produtos ou às informações selecionadas pelas instituições que se colocam como responsáveis pelo registro da História. Daí se originam as expressões “ter cultura”, “ser culto”, como adjetivos empregados a pessoas que puderam ter acesso aos mais variados produtos culturais ou que puderam “adquirir” esses produtos.

Nessa perspectiva, as crianças ocupam um lugar diferenciado em relação à cultura: elas são vistas como as suas depositárias, e não como produtoras dessa cultura. A elas é delegada uma função de manutenção e continuidade da cultura, mas a situando prospectivamente num futuro imaginário. No presente, o que cabe às crianças seria o lugar de “aprendiz”, de quem está na condição de “receber” a instrução. Para melhor entender esse lugar reservado à criança é importante observar a relação que se faz entre cultura e memória. Para a cultura se manter viva é fundamental o trabalho da memória, tanto a memória individual, que registra singularmente as experiências vividas, como a memória social, que nas narrativas individuais vai trazendo os ecos e os elos da coletividade. À medida que guardamos memórias e as

evocamos, narrando para que outros as conheçam, vamos percebendo o quanto nossas histórias estão entrelaçadas umas às outras.

A visão de cultura como instrução, posse ou acesso a bens que podem ser acumulados e permitem uma diferenciação não apenas hierarquizada e segrega pessoas e grupos, mas também coloca as crianças em condições de desigualdade em relação ao trabalho da memória. Pensada como acúmulo, a memória é reconhecida como trabalho dos mais idosos, restando às crianças um lugar mais passivo. Mas se pensarmos a criação da cultura como tarefa coletiva, podemos pensar as crianças dotadas de uma capacidade de experiência frente ao mundo que permite a elas uma forma singular de produzirem as suas memórias e de se inserirem ativamente na cultura.

No entanto, se observarmos aquilo que se convencionou chamar como produtos culturais, veremos que as produções infantis sofrem significativa desvantagem em face da produção dos adultos na circulação da cultura... Mesmo as produções dirigidas às crianças que circulam gozam de raríssimas possibilidades de ter uma autoria também infantil, sobretudo na circulação hegemônica ditada pelo mercado, para quem as crianças são apenas consumidoras.

Lidar com a cultura a partir da ótica da instrução ou de uma avaliação exclusiva dos seus produtos se mostra um tanto problemática, pois se analisarmos com atenção, ela conduz a uma separação entre as práticas e os produtos que resultam dessas práticas. E, do mesmo modo, ela separa a função das crianças e a dos adultos na sociedade. Se é tratada apenas como “produto” a cultura torna-se algo que pode ser “adquirido”, e se a cultura pode ser “adquirida” é porque ela vai deixando de ser vista como pertencente aos sujeitos, como um elemento que os constitui. Ao contrário, a cultura se torna aquilo que falta, algo que é externo, estranho, que pode se converter numa informação ou numa mercadoria a ser consumida. Nessa perspectiva, os produtos culturais parecem ter existência independentemente das práticas culturais que os tornaram possíveis.

Esse processo silenciosamente tecido desde o século XVIII e que se radicaliza no contexto da sociedade de consumo que vivemos hoje, ao separar os produtos culturais das práticas que lhes deram existência, os torna artificializados, distantes de nós. Vamos pensar um pouco sobre isso? Quando estudamos História do Brasil, sentimos que estamos estudando a nós

mesmos? Quando vemos as notícias nos telejornais, sentimo-nos representados? Quando estudamos sobre a importância de contar histórias às crianças, estamos considerando que também a “nossa” história pode (e deve) ser contada? Aí reside uma questão muito importante para nós, que somos professores: se a cultura é o que nos liga, como indivíduos, à vida social, ela precisa fazer sentido para nós. Do contrário, estaremos fracassando como sociedade, alimentando a segregação, hierarquizando os fazeres e registros de alguns grupos em relação a outros. Qual o lugar da história das crianças na escola? Qual o lugar da história dos professores? Que processos culturais a serem vividos na escola podem abdicar dessas histórias?

Assim como a invenção da escrita ou sua difusão massiva a partir da invenção da prensa tipográfica, no século XV, a proliferação de mídias ao longo do século XX foi um fator definitivo para a transformação dos modos como produzimos e como fazemos circular a cultura. Aspectos culturais que até então sobreviviam ao longo dos anos através da transmissão oral, passando de geração a geração, ganharam um alcance até então inestimável, por exemplo, com o surgimento do rádio, da televisão e, hoje, da internet e das redes sociais *on-line*. Se pensarmos que essas mídias reorganizaram as rotinas diárias das famílias – hora de almoço, jantar, poder conversar ou considerar que a conversa atrapalha, trazer os temas tratados nas mídias para a conversa familiar, etc. –, perceberemos o quanto essas mídias não apenas fundam uma forma de cultura, mas também contribuem, junto a outras instituições, como a ciência, a escola, a igreja, o poder jurídico, com a definição e a imposição do que será reconhecido como a cultura. Para pensar sobre isso, talvez nos baste a pergunta: o que circula nas mídias? Essa pergunta é hoje decisiva para que se possa formular uma crítica sobre os sentidos da cultura na vida contemporânea e os processos de invisibilização de algumas culturas que são produzidas, enquanto outras se revestem de nobreza ou ganham ares de espetáculo.

Vale dizer que as mídias não apenas transformam as formas de produção e de circulação da cultura, como também afetam radicalmente a lógica a partir da qual se estrutura o que seja a dimensão coletiva da vida. Por exemplo, crianças que nunca se viram, que nada sabem umas das outras, que habitam estados diferentes ou mesmo países que falam línguas diferentes de repente se identificam a partir de personagens comuns da mídia, e no diálogo com

essas personagens passam a construir desejos comuns: ser como eles, ter a vida que eles têm, ser belos como eles são, ser famosos...

Essa preocupação já foi tema de estudo para o filósofo Walter Benjamin (1987), que pôde observar o surgimento do camundongo Mickey como um ícone difundido pelo cinema – uma imagem que em pouquíssimo tempo fora vista por muito mais pessoas do que a pintura da *Mona Lisa*, por exemplo, ao longo de toda a sua história... O filósofo é bastante cuidadoso na análise desse fenômeno de mídia que ele via surgir: ele pondera que se, por um lado, significava o começo da imposição massificada de determinados valores, por outro era importante prestar atenção àquela nova forma de “assistir junto” que o cinema tornava possível, pois com isso se inaugurava um novo modo de percepção e de coletividade.

Parece que uma experiência um tanto semelhante se coloca a pais e professores quando crianças em lugares tão distantes, com histórias, línguas e culturas tão diferentes, respondem ao chamado de Pikachus, BeyBlades, princesas e tantos outros ícones. Diferentemente do contexto em que viveu o filósofo, vivemos um momento em que essas referências são intermitentemente substituídas por outras, de modo que podemos marcar nossas gerações através das personagens que se tornaram ícones em alguns períodos da nossa infância. Não é um tanto estranho que esses seres, as personagens da mídia, construídas em contextos tão distintos do nosso, possam ser elementos construtores da nossa identidade?

Considerando que em torno desses ícones há todo um projeto identitário construído, parece que se torna cada vez mais importante que as crianças tenham acesso a outras referências para pluralizar os seus repertórios. Mais que isso, é preciso que a história dessas crianças e a história de suas famílias possam ser reconhecidas por elas como elementos constituidores fundamentais dos seus repertórios culturais. Isto é, pensar nas consequências éticas de se construírem valores e desejos apartados da sua própria história.

Observar o que se torna assunto entre as crianças, que práticas elas constroem com seus pares, é decisivo para entender em que condições as crianças, como categoria social, inscrevem-se na produção, na circulação e na manutenção da cultura.

Se a cultura é o elo que nos liga aos outros, seja os nossos contemporâneos, seja os nossos antepassados – o que está em jogo é pensar como fazemos circular a cultura de modo que se torne um exercício de pertencimento e, ao mesmo tempo, um exercício de comunicação. Nesse trabalho, tornar a cultura viva implica promover encontros, registrar acontecimentos, criar novas linguagens, fundar experiências coletivas, aprender a ser juntos, ouvir as histórias vividas, dialogar com palavras, com gestos e até mesmo com os silêncios e as quietudes.

Para reconhecer o caráter vivo e dinâmico da cultura, pode ser um bom exercício pensarmos como nos posicionamos em face da sua criação e da sua circulação. Vamos fazer esse exercício? Como tivemos acesso a práticas ou personagens que hoje consideramos representativos da cultura infantil? Vamos pegar dois exemplos, uma cantiga de roda e uma personagem de histórias infantis: como tivemos acesso à canção “Ciranda, cirandinha”? Como tivemos acesso à personagem Branca de Neve? É para pensar mesmo. E conversar com os colegas de curso.

Para a conversa ficar boa mesmo, vamos enriquecer nossas perguntas: você aprendeu essa canção quando era criança ou quando já era adulto? Aprendeu com quem? Quando cantava? Cantava com quem? Cantava de que jeito? Aprendeu na escola? Cantava enquanto brincava de roda? E como era essa roda? De meninos e meninas? Só de meninas? Só de meninos? Ainda canta? Com quem? Você canta essa canção com as crianças da escola em que trabalha? Canta em roda? Foi você que ensinou essa música para as crianças? Elas já sabiam? Aprenderam com quem? Há diferença entre o jeito como elas cantam e brincam de roda, hoje, e aquele jeito como você cantava e brincava quando era criança? E uma curiosidade: alguém no seu grupo de cursistas não conhecia essa música? Por que será? Ou, se todos conheciam, por que será que todos conheciam?

Agora vamos pensar na Branca de Neve. Como ela chegou até nós? Como história contada “de boca”, como dizem as crianças? Como história contada no livro? Como filme? Como teatro? Como personagem de um site? Como brinquedo? Quem apresentou você à Branca de Neve? Por que ela foi envenenada com uma maçã, e não com outra fruta qualquer? E os seus alunos, conhecem a Branca de Neve? Como a conheceram? Branca de Neve é, para as crianças, hoje, uma das

“princesas” a quem as crianças se referem? Quais as outras? Quem transformou Branca de Neve em “princesa”? O que é “ser uma princesa”?



As crianças e a cultura

Essas perguntas todas que viemos fazendo aqui nos ajudam a construir uma reflexão sobre a criação, a transmissão e a circulação da cultura. Mas precisamos de outra pergunta: que lugar as crianças ocupam nesse longo processo de transformações nos modos de produzir e de fazer circular a cultura? Em que medida as crianças podem ser vistas, de fato, como sujeitos da cultura e não como depositárias de uma cultura produzida por outrem?

Os estudos de Michel de Certeau (2005) ajudam-nos a construir uma concepção de cultura que implica as minúcias da invenção do cotidiano, que, justamente por evocar uma infinidade de modos de ser e de fazer, torna visível o caráter plural da cultura. Esse modo de ver oferece-se como uma forma de resistência a um padrão ainda dominante que concebe a cultura como fixada nas grandes obras, nos padrões de instrução ou no consumo de bens. Na

concepção de Certeau, mesmo essas referências canônicas são fruto dessa necessária e criativa criação do cotidiano.

O autor pondera, ainda, que o viver é um constante exercício de negociação sobre a validade dessa invenção, pois, embora a cultura seja plural, muitas vezes a diferença que caracteriza essa pluralidade torna-se desigualdade, considerando as relações de poder que permeiam a produção da cultura. Nessa linha de pensamento, embora a infância não tenha sido objeto privilegiado dos estudos do autor, a problematização trazida por Certeau nos ajuda a perceber que os discursos produzidos sobre o lugar da criança na invenção do cotidiano são marcados mais pela desigualdade do que pela diferença.

Para Walter Benjamin, a infância é um tema privilegiado, e ele a aborda a partir de três perspectivas no conjunto de sua obra: a infância que existe como memória em nós; a infância que intuímos quando produzimos livros, filmes ou brinquedos especificamente para elas; e as crianças, concretas, nossas interlocutoras. Não existe uma sociedade sem crianças, portanto, ser social implica o compartilhamento, com elas, de sentidos sobre o mundo.

Walter Benjamin (2002) nos oferece um importante ponto de vista, não apenas para mostrar o caráter ativo da criança na cultura, mas também para asseverar que uma história que seja contada sem incluir o ponto de vista das crianças será sempre uma história incompleta.

No conjunto de textos intitulado *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (2002) conta histórias da cidade de Berlim a partir de suas memórias de infância. Nesses textos Benjamin apresenta a cidade que era olhada por seus olhos quando era criança: as casas muito altas, os anúncios, os parques, etc. E em seus relatos vai revelando o quão atento é o olhar da criança, o quanto ela se atém a detalhes que passam imperceptíveis aos olhos dos adultos, que se relaciona com a cidade a partir de outras formas de atenção mais afetadas pelos seus afazeres.

Benjamin nos convoca a pensar a importância da criança na construção de sua própria memória e na construção de uma memória coletiva. Observe dois desses relatos:

O jogo das letras

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais jaz em nós o esquecido. Tal como a palavra que ainda a pouco se achava em nossos lábios, libertaria a língua para arroubos demostênicos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva. Talvez o que o faça tão carregado e prene não seja outra coisa que o vestígio de hábitos perdidos, nos quais já não nos poderíamos encontrar. Talvez seja a mistura com a poeira de nossas moradas demolidas o segredo que faz sobreviver. Seja como for, para cada pessoa há coisas que lhes despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas aptidões que se tornam decisivas em sua existência. E, porque, no que me diz respeito, elas foram a leitura e a escrita, de todas as coisas em que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo de letras. Continha em pequenas plaquinhas do alfabeto gótico, no qual pareciam mais joviais e femininas que os caracteres gráficos. Acomodavam-se, elegantes, no atril inclinado, cada qual perfeita, e ficavam ligadas umas às outras segundo a regra de sua ordem, a palavra da qual faziam parte como irmãs. Admirava-me como tanta modéstia podia existir com tanta magnificência. Era um estado de graça. E minha mão direita que, obedientemente, se esforçava por obtê-lo, não conseguia. Tinha que permanecer do lado de fora tal qual porteiro que deve deixar passar os eleitos. Portanto, sua relação com as letras era cheia de renúncia. A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante da minha infância. O que busco nele, na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá desertá-la para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar

como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo (BENJAMIN, 2002, p. 104-105).

Tarde de inverno

Às vezes minha mãe me levava para fazer compras em tardes de inverno. Era uma Berlim escura e desconhecida que, à luz de gás, se estendia à minha frente. Fiávamos no antigo Oeste, cujos arruamentos eram mais uniformes e despretensiosos que os preferidos posteriormente. Àquela hora já não se podia perceber com clareza as sacadas e as colunas, mas nas fachadas havia luz. Fosse por causa das cortinas de musolina, fosse por causa das venezianas ou da camisa de lampião de gás suspensa, aquela luz pouco revelava dos aposentos iluminados. Não tinha a ver com nada, a não ser consigo mesma. Atraía-me e deixava-me pensativo. Ainda hoje isso me acontece na memória. E é assim que sou conduzido a um dos meus cartões postais. Esse exibia uma praça em Berlim. As casas que a rodeavam eram de um azul delicado, o céu azul no qual pairava a lua, de um azul mais escuro. Não haviam colorido nem a lua nem as janelas na camada azul do cartão. Era preciso colocá-las contra a luz, o que fazia emanar das nuvens e da série de janelas um súbito clarão amarelo. Eu não conhecia a paisagem representada. Abaixo estava escrito “Porta de Halle”. Porta e átrio nela se juntavam, formando a gruta iluminada, na qual encontro a lembrança da Berlim hibernal (BENJAMIN, 2002, p. 127).

Essas memórias foram escritas por Benjamin quando adulto, recorrendo ao seu modo infantil de ter olhado para as situações descritas quando criança. Se as histórias, por si só, já são convidativas a um pensar sensível, elas redobram a sua importância quando passamos a saber que a cidade de Berlim descrita pelo filósofo a partir de sua memória é uma cidade que já não existia mais quando ele escrevia esses relatos, pois havia sido destruída pela Primeira Guerra Mundial. Seu propósito com esses escritos é a reconstrução simbólica dessa cidade que se apresentava a ele quando criança e que, aos olhos dele, mostrava-se tão peculiar.

Walter Benjamin, que era um leitor do poeta Charles Baudelaire, parece, com seus escritos, compartilhar a afirmação do poeta quando ele diz que não se transformará em memória aquilo que não for olhado pelos seus contemporâneos ainda no presente (BAUDELAIRE, 1984). Como se lembrar daquilo a que não prestamos atenção?

Benjamin é enfático ao afirmar que a criança é um sujeito da cultura, e não apenas objeto dela. No livro *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, Benjamin (2002, p. 77) diz que

Se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não se constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo.

O autor afirma ainda que as crianças constroem para si um mundo próprio, porém inserido num mundo maior. Por essa razão, não haveria tema na cultura que não afetasse em maior ou menor grau as crianças. Mas sua forma de lidar com esses temas é diferente daquela como os adultos lidam, porque é elaborada a partir dos elementos que as crianças têm ao seu dispor e também considerando as suas experiências de vida.

O sociólogo William Corsaro também nos ajuda a afirmar o caráter ativo da relação das crianças na cultura. Longe de serem sujeitos que apenas assimilam aquilo que lhes é oferecido, Corsaro salienta que elas reelaboram os aspectos da cultura de que lançam mão, numa ação que, segundo ele, pode ser considerada uma reprodução interpretativa, isto é, há uma assimilação dos elementos da cultura, porém a apropriação que as crianças fazem já implica, nesse lidar, uma interpretação que é tecida pela sua singularidade.

O campo de estudos da sociologia da infância vem recorrendo aos conceitos de *culturas infantis* e de *cultura de pares* para designar a especificidade dos processos de criação e significação da cultura produzidos, de forma autoral, pelas crianças. As crianças, entre seus pares, criam linguagens próprias e modos de agir que lhes conferem pertencimento a esse grupo. O brincar, linguagem que lhes soa própria, é um acontecimento em que essas culturas

permitem aflorar e se reinventar, na medida em que, na invenção das suas brincadeiras, as crianças lançam mão de suas visões de mundo, das interpretações do mundo social, das relações e negociações necessárias para a existência e para a sustentação da brincadeira.

3. Compartilhando experiências



Se, como fomos afirmando ao longo desta unidade, a cultura é o elo entre os indivíduos e a vida social, nada melhor que trazer para o debate experiências de diferentes professores que nos ajudam a seguir formando novos elos. Afinal, se, individualmente, cada um de nós é “um” professor ou “uma” professora, tornamo-nos o que somos no diálogo coletivo sobre a docência, tendo acesso a projetos desenvolvidos por outros professores, compartilhando nossas dúvidas e conquistas.

Trazemos aqui, brevemente, cinco histórias de professoras com suas crianças na Educação Infantil que consideramos importantes contar porque nasceram de um pensar sobre sua prática e que, toda vez que são recontadas, convidam-nos a pensar a nossa prática. Uma experiência é aquilo que vivemos e de que saímos diferentes. Consideramos que as histórias trazidas de Cristiane, Daniele, Paolla, Cláudia e Yvone são o ponto de partida para as muitas histórias que os professores e professoras deste curso poderão compartilhar sobre o tema da cultura. Afetar-se, sensibilizar-se, ficar implicado com aquilo que se ouve, com o diálogo que ativamente se constrói: nisso reside o que Walter Benjamin concebe como “experiência”, ou seja, aquilo que acontece conosco e nos mobiliza, faz-nos pensar, aquilo que consideramos importante de compartilhar.

Assim, vamos deixando nossas marcas uns nos outros e percebendo aos poucos que a nossa prática é também feita de memórias coletivas. Quando vivemos algo muito, mas muito importante, não ficamos ansiosos em contar para alguém que também consideramos importante? Então, assim alimentamos as práticas culturais – com nossas memórias, nossas histórias, nosso diálogo com coisas que existem em outros lugares e mesmo com coisas que existiram em outros tempos, mas que consideramos importante manter vivas.

Cristiane e a “Hora da comidinha”

Cristiane é professora do berçário, e entre as brincadeiras que costumava fazer com as crianças estava a de “Dar comidinha”. Brincavam de dar comidinha às bonecas, mas também brincavam de dar comidinha aos amigos. “Vamos dar comidinha ao Diogo?” “Ih, hoje o Arthur não está querendo comer...” “Quem quer ajudar a dar comidinha ao Arthur?” “Ih, derramou na roupa... vamos pegar outra roupa para o amigo?” Aos poucos as crianças iam se conhecendo cada vez melhor, sabendo os seus nomes, os lugares dos seus materiais, as comidas e frutas preferidas... Até então, Cristiane pensava que se tratava apenas de uma brincadeira circunscrita ao cotidiano da creche. Mas a reunião de pais e os relatos trazidos pelas famílias ajudaram-na a ver que na simplicidade dessa brincadeira os bebês foram construindo saberes sobre seu pertencimento a grupos – creche, família, vizinhos, etc. –, tanto que algumas das crianças firmavam uma amizade que ia para além da

creche, incluindo outras pessoas da família, outras crianças que iam conhecendo. A dimensão coletiva da vida humana era um saber construído por aqueles bebês! Quanta coisa cabe numa simples brincadeira: a capacidade de dar a ver não apenas o quanto o cuidar e o educar são indissociáveis, mas também que a preocupação com o outro é instaurador de uma ética.

Daniele e o cinema das crianças

Daniele é professora de uma escola de educação infantil universitária. Inspirada em projetos de cinema com crianças, resolveu observar como os bebês, geralmente alijados de projetos desse tipo, poderiam responder ao convite de “ver” e “fazer cinema”. Assistir a películas que fogem da estética mais padronizada dos filmes comerciais foi para as crianças uma descoberta. O que é um filme mudo ou um filme em preto e branco para crianças que nasceram sob o signo da cultura digital? Pois alguns reclamaram que devia haver um “defeito”, que “esqueceram de pintar”, que “estava sem som”, que no filme “os personagens falavam, mas a gente é que não escutava”...

Mas se crianças da creche demonstravam ser bons críticos de cinema, o que fariam com uma câmera na mão? O que é, para um bebê, “ter uma ideia na cabeça”, para usarmos a conhecida expressão de Glauber Rocha? Pois a professora colocou a câmera na mão dos bebês e foi chamando a atenção para as imagens que apareciam na tela, nas mudanças que aconteciam quando ligava ou desligava a câmera. Aceitando a brincadeira proposta pela professora, uma das crianças, assim que percebeu o jogo que se formava nessa brincadeira, de aparecer e “desaparecer” imagens, chamou outra professora, dizendo, com a linguagem em construção de que dispunha: “aqui!”.

Esse pequeno gesto, que pode fomentar as mais complexas discussões sobre o que seria um cinema produzido por bebês, traz para nós uma pista fabulosa para pensarmos a relação da criança com a cultura: nossas descobertas carecem de ser compartilhadas. Não seria esse o princípio básico da relação dos sujeitos com a cultura? Reelaborando o convite que um dia a professora lhe fez, o bebê o reapresenta para outra professora, com as marcas dos sentidos que ele lhe atribui. E, na corrente viva que é a invenção do cotidiano, essa outra professora é quem segue com o desafio de responder a esse convite feito pelo menino.

Cláudia e a Branca de Neve

Cláudia é professora de Educação Física numa escola pública, muito carinhosa e muito querida por seus alunos. Esse afeto já estava assimilado ao cotidiano escolar e à relação da professora com seus. Até o dia em que uma das crianças, manifestando esse afeto, diz-lhe: “Professora, você é linda! Você é a Branca de Neve!”.

Talvez essa frase pudesse ser vista pela professora – e por nós – simplesmente como mais uma frase carinhosa, não fosse Cláudia uma professora negra, como grande parte dos seus alunos nessa escola. O que faz uma criança negra demonstrar carinho por sua professora, também negra, usando como símbolo de beleza uma personagem como Branca de Neve? Essa foi a pergunta que a professora fez para si mesma. E a partir de então, começou a prestar atenção a que elementos culturais as crianças tinham acesso, na escola, onde elas pudessem se sentir representadas. No muro da escola estavam pintados ícones das personagens ligadas à infância, todas brancas, inclusive um grande desenho da Branca de Neve. São essas mesmas personagens que muitas vezes aparecem nos livros de literatura, nos filmes mais populares dirigidos às crianças, e, mais que isso, é essa estética que se apresenta às crianças como referência de beleza e de felicidade.

O que significa para uma criança não encontrar ao seu redor imagens nas quais possa se sentir representada? Preocupada com isso, a professora construiu um projeto na escola procurando valorizar as crianças, sua origem afro-brasileira, a riqueza de suas culturas. Para isso, buscou no acervo de livros da escola aqueles que trouxessem histórias com as quais as crianças pudessem dialogar e ser convidadas a se ver de um lugar mais respeitoso. Entre outras atividades que Cláudia realizou com as crianças, uma delas foi uma conversa com a artista plástica Maria Magdalena, criadora das imagens que ilustram esta unidade.

Esse trabalho tocou tão profundamente a professora que se transformou num projeto para o curso de mestrado e numa bela dissertação, que se encontra nas sugestões bibliográficas apresentadas ao final desta unidade.

Paolla e as princesas

Paolla era professora da Educação Infantil quando a sua sala começou a ficar cheia de “princesas”: havia princesas estampadas nas mochilas, nas roupas das crianças, nos materiais escolares, no tema das comemorações de aniversários, e, vez ou outra, as meninas, com quatro ou cinco anos combinavam de ir vestidas de princesas para a escola, usando fantasias comercializadas que replicavam as roupas de Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida e outras tantas... É claro que as crianças estavam experimentando a imaginação, brincando de ser quem não são, o que é uma atividade muito importante para as crianças.

O que começou a deixar Paolla preocupada era que as crianças, principalmente as meninas, só queriam brincar de princesa, só queriam “ser princesas”, só queriam ser amigas de quem também tinha acessórios com a marca das princesas... Mas o que é ser princesa? Será que ser princesa era tudo aquilo que a imaginação das crianças sugeria? Com que elementos elas construíam a sua imaginação?

Tomando nas mãos essas perguntas, a professora planejou com a turma um projeto muito interessante: ela e as crianças iriam pesquisar como era a vida das princesas que existiam “de verdade”, já que as crianças conheciam muito bem a vida e os desejos das que eram personagens. As crianças ficaram surpresas ao saber que no Brasil já havia existido uma princesa, de nome Isabel. E foram estudar um pouco sobre a vida da princesa Isabel. Descobriram que em alguns países ainda existem “princesas de verdade”. Que existiam ou existem ainda hoje princesas negras, princesas que se vestem com roupas quase iguais às nossas, princesas que não moram em castelos... Aos poucos, foram se surpreendendo com o fato de que a vida das “princesas de verdade” não era tão fascinante como parecia ser a vida as princesas mostradas pelo cinema e pela literatura: precisam ir a festas que não são tão agradáveis, às vezes são obrigadas a se casar com príncipes que não queriam...

Entre a brincadeira, o faz de conta e a pesquisa sobre a história e a cultura da humanidade, a professora Paolla ia ensinando aos seus alunos que não existe uma única maneira de contar a história... E que a imaginação também ajuda a conhecer as coisas “de verdade”...

Yvone e o Dia do Brinquedo

Yvone é professora de uma creche onde convivem crianças de diferentes condições sociais. Nessa creche há um combinado entre os professores, as crianças e as famílias de que uma vez na semana, às sextas-feiras, seria permitido às crianças levarem seus brinquedos de casa para a creche, com a condição de que esses brinquedos possam ser compartilhados com os colegas. Nos outros dias, todos brincariam com os brinquedos coletivos que são disponibilizados na creche.

Aconteceu, então, que numa sexta-feira imediatamente posterior ao Dia das Crianças as crianças chegaram à creche carregando seus novos presentes. E esses presentes variavam de tipo, de material e de valor de custo. Na conversa em roda, as crianças começaram a mostrar e a falar de seus brinquedos, uma diversidade de brinquedos que ia desde requintados carrinhos de controle remoto a simples bonecas de plástico cujo cabelo é desenhado no próprio material da cabeça.

À medida que as crianças falavam dos seus brinquedos, mostrando, deixando os amigos verem, fazendo perguntas sobre o que os brinquedos “faziam”, respondendo e valorizando as proezas de que seus brinquedos eram capazes, a professora começou a perceber o quanto aquela rodinha, tão comum em sua prática pedagógica, era um retrato da desigualdade social. A professora começou a se inquietar, então, pois considerava que a conversa sobre a diversidade dos brinquedos não podia conduzir a um desrespeito motivado pela desigualdade social que caracterizava aquela turma.

O que pode uma boneca de plástico em face de sofisticados brinquedos eletrônicos? Quantos olhares, desejos e sentimentos cabem nas crianças que têm nas mãos esses diferentes brinquedos, à espera de falar sobre eles? Quantos desafios se colocam nas mãos de um professor numa situação como essa?

Pois foi quando chegou a vez da boneca. Inquirida, como os outros, a dizer “o que o brinquedo fazia”, a menina que levou a boneca ainda estava ensaiando o que responderia quando a professora interveio: “O que ela faz? Ela toma banho!”. Naquele complexo e desigual contexto, a boneca era o

único objeto que podia ser molhado. E o planejamento daquele dia precisou alterado, pois a boneca se transformou na promessa de um delicioso banho de mangueira...

4. Reflexão e ação



Queremos propor aqui duas atividades que ajudam a pensar a relação de crianças, professores e famílias com a cultura.

1. Memórias de infância

A primeira delas consiste em pensar sobre nossa própria história. Será dividida em duas etapas, a primeira a ser organizada junto com os colegas que fazem este curso e realizada em uma das aulas; a segunda a ser desenvolvida na creche ou escola onde você atua, procurando articular os professores, as crianças e as suas famílias.

Essa atividade foi inspirada no trabalho de uma professora de História chamada Cecília, que há vários anos organiza com seus alunos “Caixas de Memória”, que são caixas que as crianças levam num determinado dia para a escola contendo objetos variados, fotografias, escritos e outros que representem para elas as suas memórias. A professora deseja com isso, por um lado, ajudar as crianças a construírem uma concepção do que seja o saber histórico e do que sejam fontes históricas, mas também ajudá-las a construírem uma concepção de história que faça sentido para os sujeitos que a constroem: as crianças.

Então, inspirados no trabalho de Cecília, nossa proposta é que vocês tragam, num dia a ser combinado, um objeto que seja representativo da sua infância, que represente para você uma memória. (Quem quiser trazer mais de um, certamente poderá.) A proposta é que você conte a história desse objeto para os seus colegas. Por isso, leve um objeto cuja história você gostaria de compartilhar. Fazemos essa ponderação porque precisamos considerar que algumas histórias nossas fazem parte daqueles segredos que preferimos compartilhar apenas com as pessoas mais íntimas. Esse cuidado deve ser levado em conta quando a atividade for proposta às crianças e a seus pais.

Que objeto é esse? Como chegou às suas mãos? Quem o produziu? Quem o fez chegar às suas mãos? Como você fazia uso dele? Como estava o dia quando ele chegou às suas mãos? Se é uma fotografia, quem a produziu? Quem aparece retratado? O que acontecia quando a foto foi feita? O que esse objeto conta sobre você? O que as outras pessoas do grupo têm a dizer sobre esse objeto? Lembra algo a alguém? O quê? Que histórias esse objeto desperta nos colegas? Que histórias deles foram evocadas?

Essa mesma atividade pode ser feita numa reunião com as famílias, solicitando objetos de que as crianças gostem muito ou objetos que os familiares tenham de quando eram crianças. Essa atividade pode se transformar num livro de memórias da turma em que você atua. Com as crianças menores, pode se transformar num álbum sobre a sua vida para ser lido e relido em outros momentos. Com as crianças maiorzinhas, é possível fazer esses registros a partir de um texto coletivo. Essa escrita ajudará a mostrar às crianças que elas são parte de um grupo e que a história delas também é escrita por

várias mãos, atestando sua inscrição na coletividade. Quantas infâncias esse encontro irá revelar? Compartilhe com seus colegas do curso suas reflexões sobre essa atividade.

2. Um caleidoscópio de livros e brinquedos

A segunda atividade que queremos propor é uma avaliação das produções culturais que são disponíveis na creche ou na escola em que você atua. Vamos direcionar nossa proposta aos livros de literatura infantil, uma vez que as escolas recebem uma série de livros por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola, e também aos brinquedos, visto que consideramos que uma creche ou escola de Educação Infantil é sempre um lugar onde se encontram brinquedos.

Livros de literatura infantil

Num dia a ser combinado, traga para o curso três livros de literatura infantil disponíveis em sua creche ou escola. Mas vamos sugerir um primeiro critério de escolha: traga três livros que tenham ilustrações que utilizem diferentes linguagens artísticas. Por que estamos propondo esse critério? Porque em nosso cotidiano temos percebido que muitas vezes escolhemos um livro fazendo um esforço para adequá-lo aos conteúdos que pretendemos trabalhar com as crianças. E, com isso, ficamos mais presos à história contada, ou até mesmo prendemos a história na aula que queremos dar.

Então, selecione três livros com diferentes tipos de ilustração. Você já reparou que há livros ilustrados por aquarelas? Há livros ilustrados com bordados, colagens, fotografias, texturas, etc... Que formas de ilustração mais te encantam? E as crianças com quem você trabalha, há algum tipo de ilustração que você percebe que as sensibiliza mais?

A ilustração com aquarela não lembra a expressão que Walter Benjamin usou no fragmento “Tarde de inverno”? Ele fala de um “azul delicado”, que bonita essa expressão! Será que, provocados pelo Benjamin, não poderíamos pensar outras delicadezas para as cores? Observe que buscar um “azul delicado”, um “vermelho manso”, um “verde escondido” pode ser mais desafiador que o modo convencional de ensinamento das cores... O que você sabe

sobre pintura com aquarela? Que pintores costumam usar essa técnica? E que ilustradores a preferem levar para a literatura infantil?

Que tal organizar uma semana de leitura de livros a partir de uma mesma linguagem de ilustração? Das ilustrações com bordados, por exemplo, pode nascer um belo projeto de pesquisa sobre as pessoas, da creche ou escola, que sabem bordar. O que bordam? Será que poderia nascer daí uma exposição de bordados? Um livro de histórias bordadas? E se não encontramos quem saiba bordar, por que será que essa arte se encontra mais escassa?

Então, observe com atenção os livros que tem em sua creche ou escola e traga para conversar com seus colegas de curso aqueles cuja ilustração mais te sensibilizou.

Uma exposição de brinquedos

Uma atividade muito interessante a ser feita na creche ou na escola é uma exposição de brinquedos. Fazemos essa proposta inspirados numa experiência que tivemos com uma exposição de brinquedos que circulou em escolas, creches e algumas universidades que oferecem o curso de Pedagogia. A exposição foi organizada da seguinte maneira: uma parte dos brinquedos esteve presente em todos os lugares onde realizamos a exposição e incluía brinquedos de diferentes épocas, bem como brinquedos artesanais e industrializados. A outra parte era complementada por professores, crianças e seus familiares com os brinquedos que eles pudessem levar. Em alguns lugares, a exposição durou apenas um dia; em outros, onde era possível manter os objetos em segurança, a exposição chegou a durar mais de um mês.

Essa ideia da exposição pode ser muito agregadora para a comunidade da creche ou da escola. E se as condições não permitirem a organização de um evento mais duradouro, ela pode ser pensada para um dia, quem sabe um dia de reunião com as famílias ou um que reúna todas as crianças da creche ou escola.

Havendo possibilidade de organizar uma exposição de brinquedos, traga para a sala de aula do curso uma reflexão sobre os critérios usados para a

organização dos brinquedos, um relato de como crianças e adultos participaram da exposição, seja no planejamento, seja apenas se deliciando com a visita.

Se não for possível planejar uma exposição, como proposta de atividade para o curso, sugerimos que cada um escolha em seu local de trabalho um brinquedo e traga para o curso. Nosso exercício será o de procurar nesses brinquedos a sua história cultural.

Dois textos ajudam a formular essas indagações. Um primeiro, chamado “Uma história cultural dos brinquedos”, de Rita Marisa Ribes Pereira (2010), faz uma análise de alguns brinquedos brasileiros industrializados e convida a pensar sobre a história da produção dos brinquedos como uma forma de pensar a cultura e a infância. Esse texto foi inspirado em outro, de Walter Benjamin (1987), chamado “História cultural dos brinquedos”. Nesses textos encontramos sugestões de critérios e perguntas para que se possa buscar a história dos brinquedos, tanto a história da sua produção quanto a história das relações sociais que estão em torno desse brinquedo.

Para o encontro em sala e a discussão com os colegas, sugerimos algumas perguntas: Que brinquedo é esse? Como ele foi feito? De forma artesanal ou industrial? Em que país? Em que contexto? Quem o fez? Que materiais foram utilizados? Como se brinca com esse brinquedo? Ele convida a brincar junto ou a brincar sozinho? Como esse brinquedo chegou à creche ou à escola? Como ele é utilizado? O que as crianças fazem com ele? Quando você escolhe um brinquedo, que critérios utiliza?

5. Aprofundando o tema



Para aprofundar o debate sobre as temáticas da infância e da cultura, sugerimos a leitura de duas referências que foram sendo mencionadas ao longo desta unidade:

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/aVsL82>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

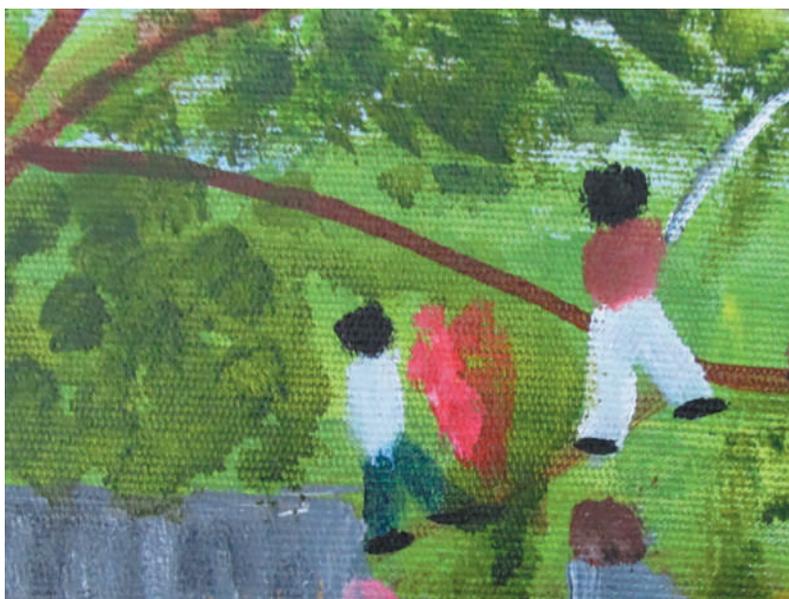
Sugerimos também alguns filmes que apresentam experiências brasileiras de olhares para a infância:

CRIANÇA, a alma do negócio. Direção: Estela Renner. 2008. 50 min., son., color. Disponível em: <<https://goo.gl/KXXRGW>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

HISTÓRIAS da unha do dedão do pé do fim do mundo. Com poemas de Manoel de Barros. Direção e desenhos: Evandro Salles. 2007. 8 min., son., color. animação. Disponível em: <<https://goo.gl/5ujZFK>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SWEET Carolynne. Direção: Ana Bárbara Ramos. 2009. 15 min., son., color. Disponível em: <<https://goo.gl/wW7EH1>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

6. Ampliando o diálogo



Para ampliar nosso diálogo, convidamos você a visitar o site de um projeto artístico muito interessante. Trata-se do projeto “Sete bilhões de Outros”, uma coleção de vídeos-exposições que tem por objetivo registrar o que pessoas em diferentes lugares do mundo têm a dizer sobre diferentes temas

da vida. Quando o projeto foi criado, em 2003, chamava-se “Seis bilhões de Outros”, em alusão à população da Terra. Com o aumento da população, o projeto foi renomeado. Originalmente o projeto reuniu seis diretores, que filmaram seis mil entrevistas em 84 diferentes países. Muitos desses vídeos têm circulado o mundo em exposições. Mas você pode acessar o site do projeto, em língua portuguesa: <http://www.7billionothers.org/pt>.

Construído a partir de perguntas como *O que o amor representa para você? Que dificuldades enfrentou na vida? O que você aprendeu de seus pais e o que quer passar para os seus filhos?*, “Sete bilhões de Outros” traz para o centro do debate a vida, a felicidade, os medos, o dinheiro, o amor, os sonhos de infância, etc...

Explore o site e os temas. Permita-se surpreender-se com o outro e com a intensidade com que a história dele pode se encontrar com a sua. Analise os vídeos pensando em nosso estudo sobre a cultura: como as pessoas, individualmente, inscrevem-se na vida social e coletiva; como a cultura se mostra nos mínimos gestos e na organização quase imperceptível do cotidiano.

7. Referências

- BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. In: _____. *Sobre a modernidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1984. p. 23-29.
- BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças*. Rio de Janeiro: Nau, 2015.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 1).
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER; Fernanda; CARVALHO, Ana. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999. Versão 3.0. 1 CD-ROM.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/aVsL82>>. Acesso em: 20 nov. 2015.



An illustration on a textured brown background showing two children performing handstands. The child on the left is in a more compact, tucked position, while the child on the right is in a wide, open-legged stance. Both are wearing light-colored, long-sleeved clothing. Their shadows are cast on the ground below them.

DESENVOLVIMENTO
CULTURAL DA CRIANÇA



DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Uma das grandes questões com as quais nos deparamos como educadores da infância é a compreensão das ações das crianças. Há algum tempo, fomos crianças também, convivemos socialmente, somos mães e pais. Assim, reconhecemos muitas das ações e dos sentimentos expressos por nossos pequenos, no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

O choro como expressão de dor, incômodo e sofrimento, o sono que irrompe em qualquer situação, a intensa alegria perante a vida e as descobertas do mundo. Enfim, um largo repertório que identificamos como comportamento infantil, que nós, adultos, encaramos umas vezes com admiração, outras com saudade, irritação ou impaciência.

Como educadores, perguntamo-nos sobre o processo de desenvolvimento de crianças sob nossos cuidados, ficamos angustiados sobre sua “normalidade” em relação a um padrão de desenvolvimento e nos deparamos com nossa ignorância em relação a esses sujeitos, tão próximos e, ao mesmo tempo, tão distantes de nós mesmos. Perguntas como “Será que esse bebê já deveria estar falando?”, “Por que está demorando tanto a andar?”, “Como posso fazer para seu desenvolvimento ser mais rápido?” são comuns e refletem a visão de um padrão único de desenvolvimento, definido pela maturação da criança.

Muitas vezes, essas perguntas, em vez de nos ajudarem a enxergar a criança, tornam opaco nosso olhar. Interagimos não com a criança concreta diante de nós, mas com ela mediada pelas expectativas de padrões de desenvolvimento e normalidade.

Neste texto, nossa proposta é deslocar o olhar sobre a criança, entendendo-a como sujeito de cultura, no interior de seu grupo social.



Uma criança cuja família pertence a um grupo social ligado ao Carnaval e ao samba, ao chegar à instituição de Educação Infantil, pode trazer uma série de conhecimentos valorizados naquele contexto, aprendidos no seu convívio, como passos de dança ou uso de instrumentos musicais, por exemplo. Já uma criança cuja família exerce atividades ligadas ao magistério pode ter maior familiaridade com a escrita e a leitura, a partir de um cotidiano que valoriza o contato com os livros e a vida escolar. Como educador, cabe partilhar essas experiências no cotidiano da Educação Infantil, valorizando a pluralidade da bagagem das crianças.

Queremos dialogar com você, trazendo alguns elementos dos estudos sobre a criança que, esperamos, possam ajudar a melhor compreender a singularidade desse momento da vida. Para tal, iremos detalhar alguns princípios e características a partir dos quais analisamos o desenvolvimento infantil. Entendemos que as ações e os comportamentos expressos pelas crianças não são resultado apenas de um amadurecimento de estruturas biológicas, mas, principalmente, de um aprendizado sociocultural, em que a biologia e a cultura dialogam o tempo todo, informando as experiências infantis.

Esperamos que a leitura do texto possa auxiliá-lo no conhecimento da criança e que, ao final, você possa:

- compreender os fundamentos biológicos e socioculturais do desenvolvimento da criança;
- conhecer e analisar a cultura infantil e suas expressões do brincar, imaginação e linguagem;
- analisar os mecanismos culturais de desenvolvimento (interação, imitação, repetição).

Para isso, vamos trazer alguns exemplos, a partir de pesquisas feitas sobre a infância. Mas sabemos que você também tem uma série de vivências que podem auxiliar no entendimento da complexidade e diversidade da experiência infantil. Assim, vale a pena registrar tais exemplos e experiências e dialogar

com as referências teóricas aqui trabalhadas, a partir das perguntas e sugestões de atividades que iremos apresentar ao longo do texto.

Vamos, então, partir de duas imagens: uma criança maori,¹ de dez meses, usando uma faca, e uma brasileira, da mesma idade, usando um celular. Vamos dar nome a essas crianças, pois elas irão nos acompanhar ao longo do texto. Nossa criança maori irá se chamar Tama (“menino”, na língua maori) e nossa criança brasileira irá se chamar Nina (“menina”, em espanhol). Vamos analisar os processos de desenvolvimento cultural de ambas as crianças. Para tanto, vamos separar os diferentes temas analisados em tópicos mais gerais: 1. Relação entre aspectos biológicos e culturais nos processos de desenvolvimento; 2. Desenvolvimento cultural; 3. Cultura infantil; 4. Mecanismos de desenvolvimento e aprendizado da criança.

1. Relação entre aspectos biológicos e culturais no desenvolvimento da criança

Desenvolvimento e maturação biológica

O ser humano é o animal que nasce mais despreparado para o mundo. Se, nas demais espécies, logo os recém-nascidos ganham independência e autonomia, as complexas habilidades do ser humano dependem de processos biológicos e culturais sofisticados. Andar sobre dois pés, fazer uso da linguagem verbal, das mãos e dos dedos constituem habilidades corporais que dependem da maturação de estruturas internas e de aprendizagens culturais, levando tempo para sua aquisição. Por isso nossa infância é tão longa, em comparação a outras espécies.

Pensando na maturação, uma criança só irá conseguir falar depois de ter desenvolvido seu aparelho fonador. Ou irá andar apenas quando seus membros inferiores forem capazes de movimentos independentes do resto do

¹ O povo maori é nativo da Nova Zelândia, na Oceania.

corpo. Isso é universal. Tanto Tama quanto Nina ainda não são capazes de andar, mas se movimentam engatinhando e conseguem sentar-se sozinhos.

A relação de Nina e Tama com o mundo à sua volta dá-se a partir das possibilidades e dos limites de seu desenvolvimento corporal. Ambos, ao se sentarem sozinhos, são capazes de usar a parte superior do corpo de maneira independente, possibilitando manusear objetos (no caso de Tama, uma faca, e no de Nina, um celular). Porém, suas possibilidades de explorar um espaço mais amplo são limitadas pelo engatinhar, se formos comparar ao andar das crianças mais velhas. Nesse momento do desenvolvimento, as habilidades da criança são muito determinadas pela maturação biológica, e sua dependência do adulto é muito maior do que a de qualquer outra espécie. Tanto Tama quanto Nina precisam dos adultos para comer, vestir, movimentar-se e principalmente aprender.

Aos poucos essa centralidade da maturação biológica irá diminuindo, em favor de processos de desenvolvimento culturalmente informados, em que a criança irá se desenvolver através de um aprendizado cultural.

A maturação biológica envolve especialização e integração

Esse processo biológico envolve especialização, em que algumas habilidades serão desenvolvidas e outras irão se retrair, ou mesmo desaparecer. No caso, o engatinhar de Tama e Nina será substituído pelo andar. Mas cabe estar atento ao engatinhar da criança, entendendo que ele não é só preparação para o andar, mas é também um momento único em que a criança experimenta o mundo a partir dessa posição, uma conquista na direção de maior autonomia em relação aos adultos e ampliação da capacidade de exploração. Em vez de ansiosamente estendermos os braços para que as crianças fiquem em pé, deixemos que elas vivenciem o engatinhar como momento único de experimentação do mundo.

Você já pensou como é ver o mundo a partir dessa posição? Tudo parece grande, e as partes mais baixas dos seres e de objetos como pernas de cadeira ocupam a maior parte do campo visual da criança. Ou seja, uma criança que engatinha enxerga um mundo diferente de uma criança que anda.

O psicólogo Henri Wallon² comentou que cada momento do desenvolvimento envolve uma *atualidade*, como também um *vir a ser*. Ou seja, no caso do engatinhar, por exemplo, ele tanto constitui preparação para o andar como é uma vivência única, que permite experimentações do mundo irredutíveis.

O mesmo podemos pensar em relação à linguagem. O balbucio tanto é preparação para a fala como constitui uma forma de comunicação com identidade própria, em que a criança recorre a outros sinais para melhor se comunicar com o adulto.

E a integração? A criança vai desenvolvendo ações individuais que irão se integrando num conjunto mais amplo. Por exemplo, para manusear a faca, Tama teve de desenvolver a capacidade de pegar um objeto, fechando a mão. Teve também de coordenar o movimento da mão com a visão e com o movimento dos braços. Sem essa integração das ações isoladas a atividade de usar a faca para cortar um objeto não seria possível.

Da mesma forma, Nina teve de desenvolver movimento fino com a ponta do indicador, coordenando-o com a visão, ao mesmo tempo aprendendo a segurar o objeto celular com as mãos.

As estruturas biológicas são flexíveis e plásticas

Para o psicólogo russo Lev Vygotsky,³ uma importante característica do ser humano é a plasticidade de suas estruturas neurológicas, o que coloca no centro do processo de desenvolvimento a cultura.

2 Henri Wallon (1879-1962) foi um importante psicólogo francês que analisou o desenvolvimento da criança, entendendo que esta já nasce como um ser social. Wallon deu muita atenção ao estudo das emoções e sua relação com os movimentos da criança.

3 Lev Vygotsky foi importante psicólogo russo, que formulou a psicologia sócio-histórica. A partir de um diálogo com a teoria marxista, Vygotsky analisou os processos psicológicos como informados pela cultura, através da mediação de instrumentos e signos. Vygotsky estudou diferentes temas na formulação de sua teoria. Porém, seu falecimento precoce, com 37 anos, e a censura à livre circulação de sua obra pelo regime soviético de Stalin fez com que apenas a partir de 1960 sua obra fosse traduzida e tivesse ampla circulação. Hoje sua obra constitui referência central nos estudos de desenvolvimento e embasa muito deste texto.

O universo cultural irá informar processos de desenvolvimento de habilidades distintas. Na sociedade esquimó, por exemplo, existem inúmeras palavras para nomear diferentes tipos de gelo. A partir da interação com a cultura na qual vive, uma criança esquimó, mediada pela linguagem, irá “enxergar” diferentes tipos de gelo, percebendo diferenças. Se fôssemos para o Alasca, não seríamos capazes de identificar essas diferenças através do olhar, porque tais palavras não teriam sentido, não sendo expressões de nossa cultura.

No caso de Nina e Tama, as crianças desenvolveram habilidades motoras, perceptuais, comunicacionais e cognitivas diferentes. Nina, na relação com o celular, aprendeu que, ao deslizar o dedo indicador, imagens diferentes aparecem na tela. Nesse processo, sua coordenação motora fina é ativada, bem como sua percepção visual e sua capacidade de interpretar imagens. Aos poucos, aprenderá também a relacionar o toque com a imagem que quer fazer aparecer na tela, memorizando essa relação. Ela aprende que pode usar o celular para se comunicar não só através da linguagem oral, mas também através da linguagem escrita e imagética.

Já Tama desenvolve também a coordenação motora no uso da faca, explorando objetos mais duros, mais macios, a força manual, as transformações dos objetos ao serem cortados e seus diferentes usos. Embora Tama e Nina tenham nascido com as mesmas potencialidades, seu universo cultural ativou processos distintos, dando origem a habilidades e conhecimentos também diferenciados.

Os processos de desenvolvimento não são contínuos e ascendentes, mas envolvem crises, retrocessos e estagnações

Na observação do desenvolvimento das crianças, vemos que ele não é uma escada, a que cada dia se avança um degrau. Ao contrário, em alguns momentos as crianças fazem descobertas que implicam na construção de uma nova relação com o mundo, mais complexa. Por exemplo, ao se apropriar da linguagem oral, a criança tem sua relação com o mundo modificada nas formas de comunicação, cognição e exploração do mundo, que terá impacto em sua forma de ser e agir. O mesmo ocorre com a aprendizagem da língua escrita. A criança ganha autonomia e se apropria de formas mais complexas de participação na cultura.

Porém, esses saltos são seguidos também de momentos que parecem ser de estagnação, mas são, na verdade, tempos de estabilização dos novos conhecimentos, ou de preparação para novas descobertas. O tempo da estabilização do aprendizado é importante, quando a criança repete o que foi aprendido, usa em diferentes situações, experimenta novas combinações. Noutros momentos, muitas vezes em função de fatores emocionais, observamos um aparente retrocesso, como quando a criança pequena ganha um irmão e volta a se comportar como bebê, de maneira a conseguir a atenção do adulto. Assim é que se desenvolver envolve também momentos de crise. Cabe aos adultos não ter uma ansiedade de esperar sempre os avanços, mas acolher também as crises, que fazem parte do aprendizado de ser humano.

2. Desenvolvimento e cultura

A cultura informa os processos de desenvolvimento

A cultura não é algo externo, um fator a mais que irá influenciar no processo de desenvolvimento, adiantando-o ou o retardando. Nessa perspectiva, haveria um padrão universal que o meio sociocultural da criança iria adiantar ou atrasar. Ela é, na verdade, constitutiva desse processo, está no seu âmago.

Assim, ao contrário do que supunha uma visão dominante da psicologia, os processos de desenvolvimento não são universais e absolutos. Eles são histórico-culturais. As habilidades desenvolvidas pelos indivíduos são, principalmente, habilidades culturais, que se modificam histórica e socialmente.

Como a cultura age sobre o sujeito? A cultura se expressa em práticas culturais, atividades coletivas que variam de grupo social para grupo social. Assim, no caso de Nina, o celular é um objeto que faz sentido no interior de práticas sociais de comunicação partilhada entre adultos e crianças mais velhas. Já a faca de Tama faz sentido no interior de práticas de alimentação (entre outras). Para compreender a cultura de um grupo social, temos de analisar as práticas, bem como os artefatos (no caso, as ferramentas) historicamente construídas por aquele grupo.

Voltemos a Nina e seu celular. Como afirmamos, na sua interação com o objeto celular, ela desenvolve habilidades e conhecimentos que se relacionam ao mundo digital. Isso demonstra que o desenvolvimento físico é também histórico. Diante do desenvolvimento tecnológico atual, uma criança irá desenvolver habilidades que gerações anteriores não possuíam, como esse destacado uso das mãos no mover de teclados. Mas é importante chamar a atenção para o necessário cuidado no uso de mídias e tecnologias pela criança. O uso de computador ou televisão por muito tempo expõe a criança a um excesso de estimulação que, eventualmente, pode levar a dificuldade de concentração e irritabilidade. É importante, como educadores, também propiciar às crianças outras experiências, ricas em exploração de espaços e objetos reais. Afinal, é fundamental o prazer de brincar de roda, de queimada, brincar na grama, na areia...

No dia a dia da instituição de Educação Infantil, que oportunidades de experimentar espaços e objetos você proporciona à criança?

A cultura inscreverá no indivíduo o desenvolvimento de certa corporeidade. Nossa gestualidade, coordenação motora ampla e fina, nossas expressões corporais são, desde sempre, habilidades culturais.

A cultura se expressa em instrumentos

Quando falamos de cultura, diversas definições ou compreensões sobre o termo são possíveis. Segundo a antropóloga Ruth Benedict (2000), a cultura é a lente através da qual enxergamos o mundo. Ou seja, como dito anteriormente, ela não é externa ao sujeito, mas se inscreve nele.

A cultura expressa-se, por um lado, nos instrumentos ou ferramentas a partir dos quais interagimos com o mundo. Tais instrumentos são culturais e também sócio-históricos e inscrevem-se no nosso corpo, na nossa subjetividade.

Voltemos a Tama e Nina. É na interação com os instrumentos faca e celular que as crianças desenvolvem conhecimentos importantes na sua cultura. Em nossa cultura, se virmos Nina empunhando uma faca, iremos imediatamente retirar o perigoso objeto das suas mãos, antes que ela se machuque. Mas

Tama aprendeu com destreza a utilizá-la nas atividades do dia a dia, sem que tenha se machucado. Ou seja, o uso de instrumentos e ferramentas é uma aprendizagem cultural.

É interessante que, no seu processo de desenvolvimento, a criança irá apropriar-se dos instrumentos e ferramentas criados historicamente pelos sujeitos de sua cultura. O que significa apropriação? Tama desenvolverá o aprendizado de busca, seleção e preparo de alimentos, tanto através da interação com o objeto faca quanto na observação na natureza do que pode ou não ser comida e de como pode ser preparado e na observação e imitação do adulto nas ações de busca e preparo do alimento. Ela irá apropriar-se não apenas do objeto faca, mas também da relação com o mundo que a faca carrega. Aprender a preparar alimentos na relação direta com a natureza faz com que Tama e os demais sujeitos maori aprendam a respeitar o ambiente em torno, já que ele é fonte de vida. A faca materializa essa relação cultural. A apropriação do uso da faca não faz sentido no universo cultural de Nina, pois os processos de alimentação têm outro sentido numa sociedade industrial.

Pensar que o uso dessa ferramenta ou instrumento é histórico é pensar que os processos de apropriação modificam-se também historicamente.

Observe sua turma, que instrumentos estão ali presentes?
Como as crianças os utilizam? São individuais ou coletivos? São acessíveis às crianças?

No caso de Nina, aprender a discar o telefone é muito diferente de aprender a usar o teclado para seus múltiplos usos. Os processos de comunicação são diferentes. A ideia de comunicação de Nina é diferente da de Tama, ela envolve comunicar-se com pessoas ausentes, vendo sua imagem na tela. Sua noção de espaço envolve não apenas o espaço real, mas também o digital.

A cultura se expressa em signos

Ao lado dos instrumentos, a cultura expressa-se em signos ou linguagens. No exemplo de Nina, aprender a usar o celular é também aprender o significado das imagens na tela (WhatsApp, pessoas, mensagens, etc. são representados por meio de símbolos que devem ser interpretados), bem como da linguagem escrita, dos números. Ou seja, o celular comporta várias linguagens (imagem, escrita e número).

A imagem não é a cópia do real, na sua apreensão interpretamos o que vemos, dando diferentes significados. Você trabalha a interpretação de imagens na instituição de Educação Infantil? Experimente trazer uma pintura e pedir para as crianças contarem o que veem.

O que nos distingue das demais espécies é a capacidade do uso de signos. Não que os animais não possuam formas de comunicação. Porém, estas são muito mais limitadas do que a linguagem humana.

Nina, mais tarde, ao aprender a falar, irá usar a palavra “celulá”, por exemplo, para pedir o aparelho que deixou noutra local. Ela torna-se capaz de sair do espaço imediato, onde seu aparelho não está presente, lembrando-se de uma situação ocorrida no dia anterior, quando brincou de telefonar. Ou seja, a linguagem nos liberta do espaço imediato e do tempo presente, possibilitando, ao sair do aqui e agora, relembrar o passado e projetar o futuro. Talvez essa seja a mais importante conquista na nossa história individual, tornando-nos sujeitos culturais mais amplos.

Ao fazer uso dos signos também nos apropriamos da cultura. Assim é que, no exemplo do celular, ao usar a palavra nos apropriamos de seu significado, historicamente construído. Aprendemos o que é o objeto, suas características e seu uso através da apropriação da palavra.

Aprendemos não apenas a dar nome, etiquetando os objetos pela linguagem, mas também a categorizá-los através dela. Assim é que entendemos a noção de tamanho, ao nomearmos um objeto como grande ou pequeno. No caso de Tama, a cultura maori, ao atribuir diferentes nomes a facas grandes e pequenas, possibilita à criança, na aprendizagem da língua, classificar os

objetos de acordo com o tamanho. Então, dar nome a um objeto não é apenas etiquetá-lo, mas é também construir categorias mentais de classificação do mundo (por exemplo, tamanho, cor, espessura, largura, etc. são categorias de classificação do mundo, que adquirem sentido através da linguagem). Para Vygotsky, nós não apenas expressamos nossas ideias usando palavras, mas também pensamos através delas, ou seja, a palavra seria a matéria-prima do pensamento.

Além disso, a palavra tem, é claro, o sentido de comunicação. O ser humano, eminentemente social, aprende desde o nascimento a usar formas de se comunicar com o outro. Se inicialmente tais formas não diferem das desenvolvidas pelas demais espécies, aos poucos as crianças vão usando formas mais complexas, como comunicar através do olhar, do apontar e especialmente da linguagem oral. Antes de ser capaz de falar, Tama e Nina já compreenderam a conversação, através da observação da interação entre os adultos e das maneiras como estes interagem com as crianças. Assim, as pessoas que cuidam de Tama e Nina, mesmo sendo de diferentes culturas, continuamente acompanham suas interações com as crianças com falas, dando diferentes entonações (tom de pergunta, de exclamação, de alegria, etc.). Nesse momento, não é o conteúdo do que dizem o importante, mas o fluxo de interação.

Jean Piaget⁴ analisou também essa relação entendendo que a palavra é a representação simbólica de um pensamento. A palavra “símbolo” quer dizer “aquilo que está no lugar de”. Assim é que, por exemplo, a palavra “bola” simboliza o objeto bola (embora não haja nenhuma relação de semelhança entre a palavra e o objeto). Quando alguém diz a palavra “bola”, somos capazes de mentalmente pensar numa bola, mesmo que ela não esteja presente. No caso, se eu descrever a bola na qual estou pensando como grande, azul, com listras brancas, você, leitor, será capaz de visualizar essa bola na qual eu pensei. Como? Porque usei um símbolo, no caso, o texto escrito para representar a minha bola. Eu poderia também desenhar uma bola, modelá-la com massinha, imitar o gesto de alguém jogando bola, o que permitiria ao outro entender a bola que tenho no meu pensamento. O desenho, a modelagem, a palavra oral e escrita são assim símbolos, através dos quais representamos o mundo.

4 Piaget foi outro importante estudioso dos processos de desenvolvimento humano. Sua perspectiva tinha em vista o estudo de como se dá o processo de construção do conhecimento, da infância à idade adulta, através da interação com os objetos e com a cultura.

A cultura se expressa na nossa corporeidade

Já que falamos das questões afetivas e das muitas linguagens simbólicas, pensamos como as expressões das crianças estão inscritas na sua corporeidade. O corpo para a criança pequena é veículo de expressão de sentimentos. Pular de alegria, gritar de emoção, bater com raiva, dançar de contentamento, gargalhar de algo engraçado, todas as emoções da criança têm no corpo um canal de expressão.

Não apenas expressão dos sentimentos, mas também de ideias, usamos nosso corpo para comunicar pensamentos, especialmente na infância. Assim, sentadas na rodinha, levantam-se para dizer que a girafa que viu no zoológico era “muuuuuuito alta”, como se as palavras apenas não fossem suficientes para transmitir a noção de tamanho. O corpo torna-se veículo de expressão, portanto, de sentimentos e pensamentos, numa corporeidade característica.

É importante deixar que a criança se expresse através do corpo. Porém, ela também deve compreender que o corpo não pode ser usado para agredir o outro. Se ao sentir raiva de outra criança ela a morde, por exemplo, cabe trabalhar com a criança a expressão dos sentimentos através da palavra, na relação de respeito com o outro. Isso constitui um aprendizado do autocontrole.

O uso do corpo como linguagem para expressar sentimentos e desejos e comunicar-se com o outro varia também de cultura a cultura. Falamos que a criança aprende por imitação através da participação em atividades coletivas. Nesse momento, ela aprende não apenas observando o adulto na manipulação do objeto ou recebendo informações dele, mas também observando seus gestos, expressões visuais durante essa ação. Quando Tama olha um adulto cortando um coco muito duro, aprende que essa ação exige uma firmeza maior no uso da faca pela sua expressão facial e corporal, que manifesta essa dificuldade na contração dos músculos. Ou seja, a aprendizagem cultural envolve também aprender a usar e interpretar o corpo como linguagem.

Cultura, interação social e atividade coletiva

Por tudo que dissemos, você deve ter visto a importância que assume, como estratégia de aprendizagem cultural, a interação. A todo tempo, durante toda nossa vida, através das interações sociais aprendemos as muitas possibilidades de sermos humanos. Especialmente na infância, é através da interação social, com outras crianças e com adultos, que adquirimos e partilhamos conhecimentos sobre o mundo, aprendemos a expressar e também a controlar nossas emoções e nossos afetos. Sem a interação com outros, não nos tornamos humanos.

Essas interações constituem momentos de aprendizado cultural. Assim é que, no caso de Tama, ele participa das atividades coletivas de trabalho. Desde pequeno, participa de atividades de caça ou pesca, na observação da ação dos adultos e no uso de ferramentas para essas atividades, como a faca. Ele desenvolve a habilidade de fazer uso da faca tanto observando o adulto quanto pela orientação que este dá à criança. Nessa atividade coletiva os adultos irão inicialmente intervir mais na ação de Tama, dando maior suporte à ação da criança. À medida que sua habilidade se desenvolve, irão deixar que ele use a faca de maneira mais autônoma, com menor interferência. O psicólogo Jerome Bruner (1997) chama esse suporte de andaime. Na construção de um prédio, usamos o andaime para apoiar a construção, e depois da edificação consolidada, retiramos o andaime. Para o autor, nos processos de aprendizagem ocorreria o mesmo, o adulto deve ir retirando o suporte, de maneira a desenvolver a autonomia da criança.

Quando Tama participa das atividades coletivas, estas integram sujeitos de diferentes idades e com experiências variadas. Essa convivência entre diferentes gerações aciona uma aprendizagem intergeracional, em que a comunicação da experiência é importante. Tama, quando faz uso da faca, recebe instruções de crianças mais velhas e adultos, que não apenas o ensinam a usar, mas também relatam histórias de seu próprio aprendizado na sua manipulação. Esse diálogo não se dá entre um único adulto e Tama, mas entre todo o grupo social e a criança, em que esta se confronta com diferentes pontos de vista e experiências. As pesquisas indicam que essas interações intergeracionais propiciam o aprendizado de atitudes mais cooperativas.

Já no grupo social de Nina, pode ser que as atividades coletivas sejam mais restritas, bem como as possibilidades de participação da criança no mundo social seja mais amplo. Ainda que o aprendizado do uso do celular também tenha se dado a partir de interações, muitos outros aprendizados não ocorrerão no interior de um grupo intergeracional, mas entre um único adulto (o professor) e crianças da mesma idade.

O aprendizado do uso do celular também se dá a partir da interação com o adulto. Entretanto, muitos outros aprendizados não vão acontecer no interior de um grupo intergeracional, mas entre um único adulto (o professor) e crianças da mesma idade.

Você já experimentou convidar pais, avós, tios e outros parentes das crianças para contarem sobre a sua infância? É uma excelente oportunidade para desenvolver essa convivência intergeracional.



3. A cultura infantil

Outra característica importante da infância é a capacidade de a criança dar significado ao mundo, construindo uma cultura própria, o que chamamos de cultura infantil. Esta é construída a partir das interações com a cultura adulta. Basicamente a criança apropria-se do mundo, buscando entendê-lo em suas produções. Ao desenhar, cantar, contar histórias, fazer jogos de palavras a criança se interroga sobre a realidade (realidade esta ligada ao mundo adulto), a partir de uma lógica própria, a lógica infantil.

A cultura infantil tem como uma de suas características seu caráter coletivo, o que o sociólogo da infância William Corsaro denomina cultura de pares. É no interior do grupo de crianças que estas coletivamente produzem uma cultura singular. O grupo de pares é fundamental para a criança tanto nos espaços formais de educação, como creches e escolas infantis, quanto em espaços informais, como parques, praças, ruas, quando procuram outras crianças para partilhar experiências, por meio do brincar.

Procure estar atento(a) ao desenvolvimento de atividades coletivas, possibilitando à criança partilhar conhecimentos e habilidades. Você já experimentou disponibilizar para as crianças um papel coletivo, em vez de papéis individuais, para as crianças desenharem ou pintarem?

Nessas interações, as crianças experimentam papéis, vivem situações de afeto, conflito, alegria e tristeza. Ao convidar outra criança: “Quer brincar comigo?”, ou solicitar participar de brincadeiras: “Posso brincar com você?”, a criança experimenta sentimentos de pertencimento, inclusão e exclusão dos grupos, experimentando também as dores e alegrias do viver.

Nas atividades coletivas as crianças transmitem um repertório cultural próprio à cultura infantil, feito de brincadeiras, jogos de linguagem, parlendas, músicas.

Os produtos da cultura infantil expressam esse caráter coletivo de participação. Ao brincar de fazer castelos de areia, por exemplo, dividem tarefas, de

acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento, sendo o resultado um produto coletivo: “Olha o que a gente fez!”.

Essa materialidade do produto, fruto das interações coletivas infantis, é tão importante quanto o processo de produção. É como se este traduzisse o desenvolvimento de suas habilidades, do que conquistou ao longo do desenvolvimento.

É claro que a cultura de pares envolve também conflitos, brigas por liderança, rejeições, características das interações sociais. Mas, principalmente, envolve negociações num aprendizado da vida coletiva.

Cultura infantil e brincar

Para além de expressar o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos, o brincar expressa o que a criança quer conhecer e desenvolver. Nos termos de Vygotsky (1997), por meio do brincar a criança ativa a zona de desenvolvimento iminente (também traduzida como zona de desenvolvimento proximal), as habilidades ainda não consolidadas e em construção. A cultura infantil tem sua maior expressão no brincar. A brincadeira constitui uma expressão típica da criança, em que ela constrói um outro universo, no diálogo com a realidade. O sociólogo da infância William Corsaro denomina reprodução interpretativa o processo do brincar. Por um lado, na brincadeira a criança busca entender o mundo, reproduzindo-o em suas ações. Por outro, essa reprodução não constitui cópia do mundo real, mas uma interpretação pelas crianças. Por exemplo, ao brincar de escolinha, as crianças reproduzem o universo da sala de aula e as ações de suas professoras. Mas, ao fazê-lo, constroem outra professora: muitas vezes uma professora rígida que grita, põe de castigo, etc. Através desse brincar, elas experimentam os diferentes papéis que a professora pode assumir, no exercício de sua autoridade. O jogo de faz de conta constitui, portanto, um outro universo: “Faz de conta que” é uma frase na qual a criança expressa: “Vamos brincar de criar uma outra realidade?”. Porém a matéria-prima é a realidade cotidiana, que ela busca entender no faz de conta.

Os adultos também fazem isso através da arte. Quando entramos no cinema ou assistimos a uma peça de teatro, no apagar das luzes, suspendemos

a realidade cotidiana para entrar numa outra realidade, o mundo ficcional. Ficção esta que, como afirma o crítico literário Antonio Candido (1975), não “conta” o real, mas “canta” o real, ou seja, investe-o de encantamento.

O caráter lúdico realiza a mediação entre a ação da criança e o mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o. Nesse sentido, como apontou Vygotsky (1997), a brincadeira constitui a atividade através da qual a criança significa a cultura. Seu sentido está não nos resultados práticos da ação, mas na ação. Essa ação envolve um deslocamento do significado dos objetos, mediado pela imaginação.

O brincar constitui essa ação da criança, e, além disso, na ação coletiva as crianças criam ou reproduzem brincadeiras. Todos nós já brincamos de esconde-esconde, chicotinho queimado. E vemos que grande parte dessas brincadeiras existe em outras culturas, com outros nomes, ou aparece em gravuras antigas. Tais brincadeiras constituem o patrimônio da cultura infantil, transmitida oralmente através das gerações no ato do brincar. Como aprendemos o esconde-esconde? Participando dele com crianças maiores, através da imersão na atividade coletiva. Ninguém nos ensina, aprendemos fazendo. É interessante que as próprias crianças reconhecem esse aprendizado ao chamar os mais novos, que ainda não dominam as regras, de “carta branca”, o que nomeia o lugar do aprendiz.



Cultura infantil e imitação

Chegamos a um mecanismo fundamental de desenvolvimento e aprendizado na infância, ao qual normalmente damos pouca importância: a imitação.

Na participação na atividade coletiva, a criança aprende no contexto, através da observação. No caso de Tama, ele aprende a usar a faca, observando seu uso pelos adultos, em situações concretas. O mesmo ocorre com Nina, que aprende a imitar o adulto no uso do celular, em situações concretas de utilização, e não fora do contexto.

A imitação constitui o mecanismo básico da aprendizagem cultural. Ela dá-se, como afirmado aqui neste texto, através da participação em atividades conjuntas, em que a criança imita o adulto em sua ação no mundo.

É interessante que essa imitação não é uma cópia da ação do adulto, mas o que Vygotsky (1997) denominou imitação ativa. Ou seja, ela envolve um processo de reprodução, mas de acordo com as capacidades do sujeito. A criança, ao imitar o adulto comendo, não pega na colher da mesma forma, ela interage com a colher, imitando o adulto, mas de acordo com suas potencialidades motoras, usando a colher de forma inclinada, por exemplo.

Se, por um lado, a imitação configura um mecanismo de aprendizagem e desenvolvimento, por outro, é uma forma de expressão intersubjetiva. Através da imitação, a criança não apenas significa o mundo adulto, experimentando suas possibilidades no ato de imitar, mas também vivencia uma interação nesse ato. No jogo imitativo com o adulto, ela partilha o mundo social, constrói um universo comum de significações. Ela aprende a se identificar com outros seres humanos, a partir de suas ações intencionais, tentando entender seus significados, suas intenções e seus sentimentos.

Voltando às nossas crianças, Tama imita o adulto na manipulação da faca para entender o significado da ação de corte, sua intencionalidade. O mesmo ocorre com Nina, que ao imitar o adulto ao telefone aprende os muitos sentidos da comunicação na observação de como o adulto realiza sua ação.

Cabe destacar também que a atividade imitativa, além de se dirigir ao outro, representante da cultura, dá-se na interação com os artefatos culturais historicamente produzidos. A criança imita o adulto na sua ação sobre os objetos que

a circulam, internalizando seu significado, apropriando-se de tal objeto e condensando, no ato de imitar, o processo histórico de sua fabricação e seu uso.

Ao imitar o adulto lendo o livro, a criança o faz de maneira ativa. Ela não reproduz a ação concreta da leitura adulta, mas a ressignifica, de acordo com sua compreensão do que seja o ato de ler e do seu conceito do objeto livro. Desse modo, ela lê as gravuras, lê de cabeça para baixo, experimenta diferentes formas de interação com esse objeto, a partir da imitação do ato adulto. Suas ações não são aleatórias, mas significam um diálogo com a cultura humana, materializada no artefato livro. Então, ela reconstrói, no nível individual, o processo histórico de produção do artefato. Ela apropria-se de seu significado historicamente construído, expresso em sua materialidade.

Cultura infantil e imaginação

O filósofo Gaston Bachelard (1991) desenvolveu estudos sobre a imaginação, distinguindo-a da razão na construção do conhecimento do mundo. Para o autor, enquanto compreender, por meio do uso da razão, envolve um diálogo com o real, com as ideias socialmente construídas, a imaginação transcende o passado e a realidade imediata, ela nos liberta do concreto e nos lança nas diferentes possibilidades de significação do real. A imaginação permite o desenvolvimento do pensamento criativo, fundamental para a inserção no mundo.

Mas o que é a imaginação? Grosso modo, é a capacidade de elaborar imagens, tanto evocando objetos e situações vividas como formando novas imagens. A imaginação funda-se numa relação com o sensível, ao mesmo tempo que rompe com ele, ao representá-lo através de imagens. Para Vygotsky, ela carrega duas dimensões: a imaginação reprodutora, em que evocamos situações, acontecimentos, seres e pessoas, sendo referente ao vivido, e a imaginação criadora, que envolve a invenção, a combinação de ideias que se encontram para além do real. Tais dimensões não são, portanto, privilégio da infância, mas também caracterizam o pensamento adulto.

Na criança, entretanto, a imaginação toma uma dimensão mais central na relação cotidiana com o mundo. A criança brinca com o real, sabendo que as

fantasias são dimensões diferenciadas da realidade. Mas, no ato de imaginar, em sua produção simbólica (usando desenhos, modelagem, jogos do faz de conta, no brinquedo, etc.), ela compreende e ultrapassa essa realidade, reconstruindo-a na imaginação.

Em que situações você trabalha a imaginação da criança? Existe um cantinho do faz de conta na sala? Tente construir esse espaço com panos, roupas, bijuterias, adereços que as crianças possam usar para criar diversas situações e brincadeiras.

Cultura infantil e repetição

Outra característica da relação que a criança estabelece com o mundo é a repetição. Ao brincar ou desenvolver uma atividade que lhe dá prazer, o sinal de sua satisfação é dizer “De novo!” após o fim da ação. Segundo Walter Benjamin (1987), é a repetição que permite à criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar suas experiências. Se o adulto o faz através da linguagem, narrando o vivido, a criança tem como estratégia a repetição. Ela precisa ouvir sempre a mesma história, contada com as mesmas palavras, reviver os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas e repetir jogos que lhe deram prazer (ou provocaram angústia), exaustivamente. Até que seu interesse se desloca, quando compreende e assimila aquela atividade, substituindo-a pela repetição de uma nova.

Sigmund Freud argumentou que mesmo situações desagradáveis são repetidas pela criança no brincar. É como se, por meio da repetição, pudesse compreender e se apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso. Portanto, não é apenas o que lhe dá prazer que é repetido, mas também aquilo que deseja experimentar e compreender. Ao analisar o ato de uma criança que repetidamente brincava com um carretel, puxando-o para si, afastando-o, e, ao mesmo tempo, acompanhando-o por meio do som “*fort-da*”, Freud (1987) indicou ali a repetição como elaboração do vivido, no caso a separação da mãe e seu retorno, demonstrando sua complexidade. O criador da psicanálise destaca, portanto, que o prazer se encontra não no motivo, no objeto da repetição, mas no ato de repetir, do refazer. Tal ato, Freud denomina de “compulsão à repetição”, elemento característico do brincar infantil, que depois

desapareceria na vida adulta, quando a novidade é condição de prazer, o que nos dificulta a apreensão do significado da repetição para a criança.

É importante destacar que a repetição não constitui a reprodução literal da mesma situação, marcada pela imobilidade. Num estudo sobre as crianças indígenas, Clarice Cohn (2005) destacou que, na perspectiva da criança, a repetição assume outro significado. A cada repetição a criança experimenta o desenvolvimento de suas habilidades, que se sofisticaram. Por isso as crianças insistem em repetir tanto o que para nós parece sempre igual. Na verdade, para as crianças, nunca é igual.

4. Compartilhando experiências

Em uma pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, pode-se observar o quanto os bebês se divertiam com a história da Chapeuzinho Vermelho, a predileta da turma naquele momento do ano! Vejamos a seguir um dos momentos de observação da pesquisadora:

A professora contou a história da Chapeuzinho Vermelho com uso de três fantoches. Ela traz uma sacola e vai chamando as crianças: “Oi amigos, eu sou a Chapeuzinho”. As crianças vão reunindo-se em torno dela (um traz um carro, outro fica de joelhos, outro bebê se aproxima e fica em pé). A professora vai contando a história com fantoches, interagindo com os bebês, e no meio da história cantam a música “Pela estrada afora, eu vou bem sozinha...”; os bebês ficam atentos à narração que a professora faz, às trocas dos fantoches/personagens e às entonações das vozes. Durante a contação, acompanham reagindo de maneiras diversas: há um grupo que permanece o tempo todo próximo dela, um bebê que se afasta e se aproxima, outro que acompanha com olhares pois está afastado (está mais perto da estante de brinquedos) e tem, também, uma bebê que estava muito envolvida na exploração do painel de fotografias naquela tarde.

Depois de contar a história, a professora entrega os fantoches dos personagens para as crianças. Com um dos fantoches ela aproxima-se dos bebês, faz de conta que está dando beijos, abraços, alguns ficam brincando com o fantoche. A professora vai convidando: “Quer colocar a mão dentro?”.

Cantam música “Eu conheço um lobo que é todo peludinho, ele uiva uuuui, ele pega nhact...”, chamando a atenção dos bebês que estão ao redor e que, por já conhecerem a música, ficam atentos e reagem à música conforme a educadora vai cantando. As reações são diversas: um bebê que está em pé dança, o que está de joelhos se balança, outro bate palma, alguns permanecem sentados ao redor, etc.) (GOBBATO, 2014).

E vocês, que experiências da cultura infantil teriam para partilhar?

5. Reflexão e ação

Bem, esperamos que a leitura do texto tenha contribuído para melhor conhecer a criança, entendendo-a como sujeito cultural. Procuramos dar exemplos concretos de como os processos de desenvolvimento da criança são culturais. Trouxemos, em alguns pontos do texto, duas crianças de culturas diferentes, para entender melhor essa relação. E buscamos dialogar com as situações e crianças concretas com as quais você trabalha.

Todos esses conhecimentos são fruto de pesquisas com crianças, em que o pesquisador se perguntava sobre o significado das suas ações, buscando apreender o ponto de vista infantil. Gostaríamos agora de ir além e convidá-lo(a) a melhor conhecer o universo sociocultural de suas crianças, pesquisando-o. Mas como fazer isso?

Propomos então um breve exercício de investigação, em que você irá se colocar no lugar de pesquisador(a), para melhor conhecer suas crianças, entendendo-as como sujeitos de cultura.

Na pesquisa com crianças podemos melhor conhecê-las através da observação sistemática de suas ações, registrando, em situações naturais, do dia a dia, seus comportamentos, suas falas, seus gestos. Podemos também nos aproximar do mundo da criança fora da escola, conhecendo onde vive, com quem vive, o que faz, quando. Outra estratégia é deixar a criança expressar seu mundo em suas produções simbólicas, como o desenho.

Vamos então fazer essa breve atividade de pesquisa por meio de duas estratégias:

1. Conhecendo o mundo da criança

Escolha uma criança que queira conhecer melhor. É menina ou menino? Quantos anos tem? É branca, negra, descendente de estrangeiros, indígena? Qual o nível de escolaridade e profissão dos pais? Ela vive com os pais? Quem é responsável por ela?

Combine com a família uma visita. Começamos pelo trajeto que a criança faz da casa para a escola. Faça esse trajeto, tentando se colocar no ponto de vista da criança. Você irá se colocar no papel de pesquisador(a), observando o caminho. Como a criança vem para a escola? Ela vem a pé, de ônibus, bicicleta ou carro? Vem com irmãos, sozinha, pais ou responsáveis?

A escola é longe da casa? O que a criança vê no caminho? Praças, ruas, avenidas, trânsito? Casas, apartamentos, barracos? Ou paisagens rurais?

O tempo de deslocamento da casa para a escola é uma experiência cultural para a criança pequena. Ela irá deparar-se com outras casas, paisagens, ruas, diferentes de sua vizinhança. Ela irá ampliar seu conhecimento de mundo, indo além do universo mais próximo. Procure observar o que ela vê, cheira, ouve pelo caminho.

E claro, essa experiência será diferente se ela usa ônibus, carro, bicicleta ou vai a pé. Se o caminho é curto e sem muitos perigos, a criança irá reparar no que tem em torno, parar, correr um pouco, brincar pelo caminho. Se ela tem de pegar um ônibus, atravessar avenidas, terá de estar atenta, ouvirá barulhos, precisando estar acompanhada do adulto, diante dos riscos do trânsito.

Assim é que essa experiência levará ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos distintos.

Bem, agora você se aproxima da casa da criança. Ela vive num apartamento? É grande ou pequeno? Ou ela vive numa casa com quintal e jardim? Ou então num aglomerado? Ela tem um quarto, partilha com outras pessoas? Quantos vivem com a criança? Quem são? A criança tem irmãos mais velhos? Quem cuida dela?

A criança tem um lugar onde coloca brinquedos? Que brinquedos você viu? Existem livros infantis? Televisão? Computador?

Como é a vizinhança da criança? Existem ruas, praças, *playgrounds* ou outros espaços de lazer? A criança os frequenta? Com quem?

O que ela faz fora do horário da escola? Nos fins de semana, aonde vai? Com quem?

Registre essas observações para compartilhar com seus colegas de curso.

2. Ouvindo a criança

Faça uma atividade em sala de aula, agora envolvendo toda a turma de crianças. Conte sobre a vida de uma criança, usando livros de história ou contando uma história você mesmo(a). Deixe que as crianças perguntem sobre quem é, como vive essa criança. Diga sobre o que ela gosta de fazer, como, com quem.

Depois, faça a seguinte atividade. Peça às crianças que contem sua própria história, usando o desenho, mostrando quem são, onde vivem, com quem, do que gostam e do que não gostam.

Agora registre e sistematize ambas as atividades de pesquisa, avaliando se elas ajudaram e em que ajudaram a compreender as crianças com as quais você trabalha. Compartilhe o que você pesquisou com seus colegas no curso. Quais as diferenças e semelhanças entre as crianças pesquisadas por vocês?

6. Aprofundando o tema

Um texto interessante que trabalha o que discutimos aqui, trazendo situações concretas de pesquisa sobre cultura infantil, é o artigo: MONTEIRO, Adriana; DINIZ, Levindo. As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças: culturas infantis e produções simbólicas. *Atos de Pesquisa*, v. 6, n. 3, p. 632-657, set,-dez. 2011.

Os autores analisam duas situações em que se expressa a cultura infantil: em brincadeiras num aglomerado de Belo Horizonte e na produção do desenho infantil na escola. Busca-se compreender como a cultura infantil emerge nas interações sociais, em contextos escolares e não escolares.

Após sua leitura, analise:

Como a cultura infantil aparece nas brincadeiras e na produção do desenho? Que características têm o brincar e o desenhar em ambas situações?

7. Ampliando o diálogo

Textos sugeridos

BORBA, Angela. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento*, Rio Grande, v. 18, p. 35-50, 2007.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOUVEA, Maria Cristina. Infância: entre a alteridade e a anterioridade. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, 2011.

A infância tem sido fartamente documentada e estudada ao longo do século XX, à luz de uma perspectiva marcadamente etapista e evolucionista, sendo apreendida como período de construção da racionalidade adulta. Busca-se,

neste texto, avaliar tal concepção, aqui nomeada como anterioridade da infância, apontando elementos para repensar a criança, em sua alteridade em relação ao adulto. A partir do diálogo com autores de diferentes campos do conhecimento, tem-se em vista resgatar a singularidade das formas de significação e de inserção social da criança.

Vídeos sugeridos

A INVENÇÃO da infância. Direção: Liliane Sulzbah. 2000. In: www.portacurtas.or.br

BOYHOOD: da infância à juventude. Direção: Richard Linklater. Estados Unidos, 2014. 165 min., son., color.

TERRITÓRIO do brincar. Disponível em: <www.territoriodobrincar.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2015.

O Território do Brincar é um trabalho de pesquisa, documentação e sensibilização sobre a cultura da infância e sua expressão mais genuína: o brincar. As diversas regiões brasileiras, incluindo comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, localidades no sertão e no litoral, são reveladas por meio dos olhos das crianças, num trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil.

Sites sugeridos

Território do brincar. Disponível em: <www.territoriodobrincar.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Mapa do brincar. Disponível em: <<http://mapadobrincar.folha.com.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

O site reúne hoje 750 brincadeiras de todo o país. A primeira versão do projeto foi lançada em maio de 2009, quando foram convidadas crianças de todo o país para contarem quais eram suas brincadeiras. Um dos objetivos era descobrir semelhanças e diferenças entre o brincar no Brasil.

8. Referências

- ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto (Org.). *Corpo infância*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BENEDICT, Ruth. *Padrões de cultura*. Tradução de Alberto Candéias. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 1).
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas Cidades, 1975.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COLE, Michael; COLE, Scheila. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- DONALDSON, Margareth. *A mente da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- FREUD, Sigmund. *Recordar, repetir e elaborar*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 1987, p.193-203.
- GOBBATO, Carolina. Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil no estado de Pernambuco. In: BAPTISTA, Mônica Correia et al. *Leitura e escrita na Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2014. Relatório de Pesquisa.
- GOUVEA, Maria Cristina; SARMENTO, Manoel (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Vera; NUNES, Angela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SMOLKA, Ana Luisa; NOGUEIRA, Ana Lucia (Org.). *Estudos na perspectiva de Vygotsky*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

TOMASELLO, Michael. *Origens sociais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2004.



Leitura e Escrita na Educação Infantil

Coordenação no MEC

Rita de Cássia de Freitas Coelho (SEB/DICEI/Coordenação Geral de Educação Infantil)

Equipe de Concepção e Organização

Mônica Correia Baptista (UFMG)

Patrícia Corsino (UFRJ)

Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)

Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)

Assessoria

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

Secretária Geral

Angela Bibiana Nogueira

Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem

Autores

Solange Jobim e Souza (Unidade 1)

Rita Ribes Pereira (Unidade 2)

Maria Cristina Soares de Gouvêa (Unidade 3)

Leitores Críticos

Aline do Nascimento Ricci

Denise Maria de Carvalho Lopes

Raquel Gonçalves Salgado

Revisão

Aline Sobreira (Mangá Ilustração e Design Gráfico)

Design gráfico

Graça Lima

Ilustrações

Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima (Capa Dura)

Diagramação

Filigrana Design



UF *m* G



Ministério da
Educação



GOVERNO FEDERAL
BRASIL