UNIVERSIDADE DE SOROCABA PRÓ-REITORIA ACADÊMICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA

Andrei Alberto Müzel

COMUNICAÇÃO E INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRODUÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andrei Alberto Müzel

COMUNICAÇÃO E INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRODUÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof Dr. Maurício R Gonçalves

2013 Andrei Alberto Müzel

COMUNICAÇÃO E INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRODUÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcia
para obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura
da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Maurício R Gonçalves, Presidente, UNISO

Prof. Dr. Paulo Celso Silva, Examinador, UNISO

Prof Dra Eliete Jussara Nogueira, Examinadora, UNISO

a todos os que já me chamaram de Tio, crianças...

AGRADECIMENTOS

- Obrigado mãe, devo esse título ao seu amor demonstrado em incentivo, lições de coragem e de fé.
 - Obrigado irmãos, Neto e Júnior, mesmo sem entender de fato o que é o mestrado vocês sempre apoiaram com seus incentivos espontâneos. Manu! Irmã do coração.
- Obrigado Professor Dr. Maurício R. Gonçalves, me animou quando nem eu acreditava de fato.
- Obrigado Professor Dr. Osvando Morais, aprendi que devemos acreditar no ser humano, em nós.
 - Obrigado Professor Dr. Paulo Celso, deparei-me de fato com alguém que sabe ouvir, vou aprender ao longo da vida.
- Obrigado Professora Dra. Miriam, aprendi que sensibilidade e ciência podem caminhar em consonância, minha admiração!
- Obrigado Professor Dr. Paulo Schettinno, aprendi sobre erros e acertos, são comuns, todos podem.
 - Obrigado Selma Cravo, não sei nem o que dizer, mas você entende, e isso é mais que suficiente.
- Obrigado Fabrício, também nem sei dizer, nem explicar, nem lamentar, nem esquecer, nem... nem...

Obrigado Nádia, amiga.

Obrigado Léo e Suelen, carinho!

- Obrigado Giane, minha amiga do coração, obrigado pelo incentivo, por sempre se mostrar disposta a me ajudar, diminuindo a distância, aliviando o cansaço.
 - Obrigado José Carlos Júnior, dizer o quê?... você é um ser humano admirável.
 - Obrigado Celma Desídera, Valéria Gorski, tem lugar para vocês aqui, no coração.

Obrigado amigos, amigos, amigos...

- Obrigado Diretoras de Educação Infantil, me fiz ausente fisicamente e mais presente com o espírito.
- Obrigado aos colegas do coração, da Secretaria de Educação, àquelas que viraram amigas, Sônia Roseiro, Maria Helena Neves, Lúcia Stuart, Geni Müzel.
 - Obrigado Mariól, você me abriu as portas para mundo acadêmico, você confiou no meu trabalho, você me incentivou para o Mestrado, obrigado, muito obrigado!

Muita energia. É preciso água, pedra, madeira, serrote, martelo.

Poder mexer e receber resposta de tranqüilidade.

A criança se reabastece com o que produziu.

(Autor desconhecido).

RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade analisar a relação da Comunicação na Infância, pensada a partir da produção cultural das crianças de Educação Infantil. A pesquisa foi organizada em duas partes, na primeira considerou-se um campo teórico e na segunda a opção de uma pesquisa empírica, de amostragem. A Comunicação na infância foi abordada a partir de conceitos estabelecidos para Comunicação, Cultura e Infância, como formação de um campo de delimitação, e ao mesmo tempo um campo sustentador. A infância abordada neste estudo refere-se à Educação Infantil como campo de organização social e de relações entre as crianças e adultos, com reflexões sobre a reconstrução das culturas infantis que compõem assim uma infância institucionalizada cuidou de analisar os tempos e espaços que são garantidos às crianças na ação de suas brincadeiras. Sobre a produção cultural e as crianças, observamos as dimensões sobre as culturas produzidas "pelas as crianças e para as crianças". As culturas infantis também são observadas com relação ao desenvolvimento tecnológico, fazendo investigação com as mídias, suas influências e contribuições para as culturas infantis e consequentemente para a construção da identidade da criança. A pesquisa empírica teve como campo uma instituição de Educação Infantil com grupos de crianças de 3 e 4 anos. Analisou-se 22 encontros das crianças em situações de suas brincadeiras, atividades planejadas e ainda nas suas aulas de capoeira. Consideramos as crianças como produtoras de cultura, além de conceitos. A criança é um sujeito autônomo, produtor de cultura, e de linguagem. Educar é um processo de troca de cultura, troca de linguagens, em que os seres envolvidos criam vínculos e se transformam. Observamos a infância por meio de um viés comunicacional, relacionado à Educação Infantil, trata-se de priorizar este intercâmbio e de transformá-lo, valorizando a cultura como fruto da relação comunicacional.

Palavras-chave: Comunicação e infância. Culturas infantis. Crianças. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aimed to examine the relationship of Childhood Communication, founded on the cultural production of children of kindergarten. The survey was organized into two parts, the first was considered a theoretical and the second option an empirical sampling. Communication in childhood was approached from concepts for Communication, Culture and Childhood, training as a field boundary, while a field sustainer. Childhood addressed in this study relates to the field of early childhood education as a social organization and relationships between children and adults, with reflections on the reconstruction of childhood cultures that make up a childhood institutionalized well cared for analyzing the time and space that are guaranteed to children in their play action. On cultural production and children , observe the dimensions on crops produced "by children and for children ." Cultures children are also observed with respect to technological development, doing research with the media, his influences and contributions to children's cultures and consequently to build the child's identity. Empirical research was to field an institution Childhood Education with groups of children 3 to 4 years. We analyzed 22 encounters of children in situations of their play, planned activities, and even in their capoeira classes. Consider children as producers of culture, beyond concepts. The child is an autonomous subject, producer of culture and language. Education is a process of cultural exchange, exchange of languages in which the beings involved and create bonds become . We observed the children through a communicational bias, related to early childhood education, it is prioritizing this exchange and transform it, valuing culture as a result of the communication relationship.

Keywords: Communication and childhood. Children's cultures . Children . Early Childhood Education .

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 – Crianças com os filmes em DVD	96
Figuras 2 – Filme em DVD	96
Figura 3 – Criança separando as tampinhas vermelhas	108
Figura 4 – Criança brincando com caixas e tampas	108
Figura 5 – Criança brincando de fazer o contorno do corpo com tampinhas	109
Figura 6 – Aula de capoeira, crianças tocando e cantando	114
Figura 7 – Aula de capoeira com brincadeiras	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONSTRUINDO NOSSO CAMPO	13
2.1 A Comunicação, a Cultura e a Infância	15
2.2 A Comunicação na primeira infância	18
3 UM ESPAÇO PARA REFLETIR A INFÂNCIA	27
3.1 Que espaço é esse? Breve percurso da Educação Infantil	27
3.2 Que tempo é esse? <i>Pensando a criança</i>	37
3.3 A rua virou escola? A infância institucionalizada e as culturas infantis	40
4 DIMENSÕES DA PRODUÇÃO CULTURAL DA INFÂNCIA	49
4.1 A produção cultural para as crianças	54
4.2 A produção cultural pelas crianças	57
4.3 Currículo e produção cultural	59
5 CULTURA INFANTIL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	68
5.1 Identidade Infantil e Mídia	74
5.2 Cultura Lúdica e Educação Infantil	79
5.3 Infância e Educação para as mídias	82
6 UMA ANÁLISE DE CASO	88
6.1 O Objeto de pesquisa	89
6.2 A Observação	91
6.3. A Descrição e a Interpretação	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – Modelo de autorização	126

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade trazer à tona o debate sobre a produção cultural na infância, tendo como espaço de análise a Educação Infantil, sustentado com bibliografia e literatura especializadas da Comunicação, da Cultura, da Infância, entre outros. O que pretendemos é evidenciar e analisar algumas ideias que concebem, reconhecem e valorizam a criança pequena, superando a concepção de que ela é apenas um ser que depende do adulto. A criança é apresentada como um sujeito portador de história, produtor e construtor de culturas, sustentando assim tais reflexões.

Estudar as crianças delimitando possivelmente a infância da qual tratamos, tem como significado abordar a Comunicação e a Cultura no campo da Educação Infantil. Muito se sabe que esse trajeto é desafiador, pois muitas vezes ao campo escolar foi apenas sustentado o paradigma no ato de ensinar determinados conteúdos às crianças.

Para o nosso ponto de partida, organizamos esse estudo tendo como um dos capítulos iniciais a construção de um campo para esse debate. Para a construção, apresentamos o conceito de Comunicação, baseado principalmente em Marcondes (2008), o conceito de Cultura, fundamentado em autores com Williams (1992), Forquim (1993) e Eagleton (2005) e a ideia de Infância, abordada com os estudos de Ariès (1981) e de Sarmento (2003).

O propósito de pensar sobre a criança pequena enquanto produtora de cultura, é desenvolvido no espaço da Educação Infantil. Delimitando a infância abordada, como campo de investigação e análise, recorremos aos os estudos no campo da Comunicação em diálogo com a Sociologia da Infância.

Com relação às Dimensões da Produção Cultural da Infância, nos apoiamos principalmente nos estudos de Sarmento (2002), o objetivo foi abordar e esclarecer sobre a produção cultural para as crianças e pelas crianças, o que fez com que recorrêssemos à análise da relação sobre a produção cultural e o currículo, observando a Educação Infantil.

Outro capítulo deste trabalho volta-se à Cultura Infantil no Mundo Contemporâneo. O grande intuito de investigação centra-se em fundamentações que apresentam as crianças pequenas nesse processo de construção de identidade através de sua própria cultura, considerando os avanços históricos e temporais. A contemporaneidade ganha ênfase nessa discussão, uma vez que a mesma faz direcionamentos enfáticos sobre a pluralização das diferentes formas de ser criança, pela vasta ótica heterogênea sobre o que vem a ser a infância

na dimensão de categoria social e pela imersão das crianças por meio do conhecimento das culturas infantis.

Depois desse trajeto investigativo que adotou e se aprofundou inicialmente numa ordem teórica, avançamos para uma análise de caso tendo como respaldo uma metodologia que se utilizou da concepção de pesquisa empírica, fundamentada por Immacolatta (2003, p. 135), na qual a pesquisa tem como organização as Fases Metodológicas e as Operações Metodológicas.

Em suma, esse momento da pesquisa teve como objetivo identificar, apresentar, analisar e conceber um estudo no campo da Comunicação construído no espaço educacional. Assim, o interesse dessa investigação foi o de centrar os estudos na perspectiva das crianças de 3 e 4 anos, acentuando o que as relações dos modos de ser criança no espaço da Educação Infantil nos apontam sobre as culturas infantis.

Iniciamos um estudo investigativo com relação à produção cultural na infância. A delimitação volta-se no sentido de perceber a manifestação de uma (micro) cultura de um grupo de crianças observadas. Considerando que um dos objetivos dessa pesquisa foi o de obter uma amostragem sobre algumas possibilidades de vivências com crianças, localizando-as nesse campo investigativo sobre a Comunicação como via para a Produção Cultural na Educação Infantil, tendo como base teórica os conceitos sobre a "cultura gerada" e a "cultura constituída", apoiados assim na teoria de Sarmento (2002). A pesquisa foi aplicada numa Escola de Educação Infantil da rede Pública de Itapeva-SP.

Entretanto, a produção cultural na Educação Infantil é um desafio. Quando valorizamos a criança enquanto sujeito cultural que recebe e produz cultura, mostramos um envolvimento direto por parte de adultos que carregam consigo o desafio de perceber a criança pequena. É o desafio do compromisso em ser uma sociedade respeitadora que deve buscar, cada vez mais, valorizar seus processos de construções e reconstruções significativas.

2 CONSTRUINDO NOSSO CAMPO

Assumir um estudo que pretende analisar, refletir e incentivar a Produção Cultural na Educação Infantil pode ser encarado como ousadia. São muitas as argumentações e confusões sobre as produções culturais infantis. Segundo Pacheco (1991), para a superação desta realidade é preciso considerar a criança como um sujeito de relações que não está apenas exercendo o consumo da cultura, mas também o exercício de produzi - lá. A produção cultural na infância se constrói nas diversas relações, na troca de informações e experiências em que a criança recebe a oportunidade de se conceber numa visão crítica de mundo.

Nesse mesmo viés, Castro (2001) explicita-nos sobre espaço para a produção cultural na infância como um espaço ínfimo. Percebemos, de acordo com o autor, a presença da criança tanto no mundo como na vida social num enfrentamento em duas vias. Na primeira, encontramos que a cultura contemporânea do consumo é capaz de delinear um isolamento da criança valorizando a individualidade. Na segunda, não encontramos condições para que as crianças sejam de fato inseridas no mundo e realize aí uma participação legitimada.

Podemos afirmar segundo Pacheco (1991) e Castro (2001), que as crianças, nesse contexto, não recebem a devida valorização, para que sejam entendidas como produtoras de cultura ativas. Assim, com relação às produções culturais e, num contexto de que as mesmas podem ser geradas ou produzidas no campo da infância, muitas são as alienações que não permitem aos adultos enxergarem a criança como participante ativa no processo de desenvolvimento social.

A cultura infantil pode ser sufocada por valores e ideologias do mundo adulto. Entretanto, as crianças devem ser pensadas como sujeitos sociais, ou seja, como colaboradores sociais ativos que necessitam de liberdade de expressão para exercitar seus pontos de vista sobre os assuntos referentes a elas e sua sociedade (PACHECO, 2001, p. 193).

Com relação à sociedade, encontremos a criança num determinado espaço em que legitima e compõe uma figura de socialização, a escola. A entrada de crianças em um determinado espaço, o espaço escolar, que se configurou e vem se configurando num processo histórico, alerta-nos para a ação social de sujeitos – e sujeitos de direitos – que, apesar da mais tenra idade, trazem consigo suas particularidades, sejam de ordem psicológica, biológica, fisiológica, étnica e que deverão se entrecruzar numa dinâmica de fusão e valorização,

centrando a criança como ser humano capaz de produzir cultura, promover o avanço social superando alienações que muitas vezes foram sustentadas por uma concepção errônea.

E ainda, com relação à socialização, destacamos o diálogo como via que produz a ascensão da efetiva dinâmica de fusões das particularidades das crianças, encontrando-a como sujeito comunicador. Para determinada fusão, construímos um campo para nossa reflexão, não com a ideia de simplesmente delimitar um espaço, mas, principalmente com a ideia da instrumentalização, elegendo conceito da Comunicação, Cultura e Infância.

A Comunicação na perspectiva da criança, no campo que sustentará trocas, diálogos, escutas, sentidos, significados, produções, argumentações é aqui apresentada como via de análise e processo na Educação Infantil. A Produção Cultural, e nesse caso na Educação Infantil, se constitui quando percebemos que o espaço de encontro entre crianças, crianças e adultos, é sustentado porque todos os envolvidos direta e indiretamente nesse espaço se comunicam. Para o sustento de tal afirmação, delineamos a fundamentação com autores do campo da Comunicação, da Cultura, da Sociologia da Infância e da Educação Infantil (SARMENTO, 2009).

Tal complexidade se faz presente dentro do espaço escola, ou de modo mais preciso dentro das Instituições de Educação Infantil. Para Pacheco (1991), o encontro de particularidades que resultarão na produção de cultura, as situações dialógicas entre crianças e crianças, crianças e adultos, adultos e crianças, desencadeiam dinamismos com aspectos de relações com significados.

Expostas diariamente às linguagens, entre elas as mais diversas formas de expressão e comunicação, as crianças continuam, em contrapartida, recebendo uma educação verbalista e reprodutora (PACHECO, 1991). Nesse sentido, uma educação que desconhece ou que não valoriza as possibilidades das linguagens da criança num mundo contemporâneo se fragiliza, quando na verdade deveria se fortalecer para assumir a sua função social na concepção de um sujeito responsável pela construção e reconstrução de sua cultura.

Quanto mais analisamos o sentido do termo Comunicação e do termo Educação, mais compreendemos e conseguimos afirmar a estreita relação entre os mesmos. Nesse sentido, é importante ressaltar que a ação de educar é uma ação de comunicação. O ato de comunicação expressado, trata-se de um processo abrangente, processos que vão além de determinados suportes intencionais e ainda vão além dos processos intencionais de uso das mídias pelas escolas ou pela indústria cultural (PERROTTI, 1990).

Comunicação e Educação são necessidades imprescindíveis em todas as instâncias em que prevalecem as relações humanas, técnicas e sociais. É importante buscar referências entre

educação e comunicação com a finalidade de criar possibilidades em que se concretizem relações nas mais diversas especificidades desses campos. É nesse sentido que inicialmente destacaremos a percepção da Comunicação, a aproximação do conceito de Cultura e a Perspectiva da Infância, configurando assim um campo para analisarmos comunicação e consequentemente a cultura na primeira infância.

2.1 A Comunicação, a Cultura e a Infância

Falar de Comunicação significa, em primeiro lugar, reconhecer que estamos numa sociedade em que o conhecimento e a informação têm tido papel fundamental, tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 123).

Nosso propósito aqui é o de apresentar elementos que nos façam perceber a Comunicação como uma ciência social indispensável a qualquer pessoa, mas também indispensável à criança, a partir de fundamentações dialógicas, ou seja, conceitos destacados, articulados e também refletidos aos conceitos da Cultura e da Infância.

O que buscamos é um conceito de Comunicação capaz de sustentar a reflexão acerca do mundo vivido, percebido e concebido por crianças.

O ato de se comunicar que produz a significância no ser humano é de grande importância uma vez que concebe um determinado tipo de sujeito. Cada sujeito que compõe diferentes tipos de comunidades ou organizações sociais se comunicam a partir de suas peculiaridades, desejos e perspectivas, consolidando uma determinada cultura (MARCONDES, 2008).

Diante do papel da infância na sociedade, abordamos a relação que as crianças assumem entre elas, entre elas e os adultos, entre elas e os mais variados objetos de formação, informação, enfim, de conhecimento. Relações que sustentam e constroem genuinamente suas diversas linguagens, compondo sua verdadeira ação num contexto social. Nas relações assim percebidas emana o conceito de Comunicação.

É preciso considerar então que a Comunicação é um processo social, um acontecimento, uma combinação de múltiplos vetores, como afirma Marcondes (2008).

É assim que queremos fortalecer o diálogo em espaços sociais concebidos essencialmente para crianças. A Comunicação sustentada nesse espaço, esse processo social como dimensão de ocupação de vida de nossas crianças que toca, que envolve, que altera posições e constrói outros processos onde as crianças pequenas são trazidas à pesquisa é que

apresentará o diálogo como ferramenta imprescindível nesse processo de humanização. Como crianças se comunicam e o que produzem enquanto cultura e conhecimento humano ao se comunicar?

Observarmos em meio às transformações que os novos meios de comunicação proporcionam um novo conceito. Assim,

Ninguém sai ileso após um ato verdadeiramente comunicacional. Se sair ileso é porque a comunicação não se efetivou, ficou presa nos rituais, no formalismo da repetição infindável do mesmo (fez), no giro contínuo do não acontecido, no fluxo do morto de seu movimento recursivo (MARCONDES, 2008, p. 53).

A discussão sobre o conceito de Comunicação e sua existência na vida das crianças, revela as mesmas como sujeitos ativos nas sociedades, capazes de produzir Cultura. A cultura, cuida de analisar as manifestações humanas, mas nesse sentido o grande desafio dessa análise existe ao perceber que elas são diversas, podendo ser concebidas nas relações do mundo infantil.

Muitas foram as tentativas por parte de estudiosos não só da antropologia em conceber um único conceito para cultura, mas nos delimitamos aqui a pensá-la como a manifestação do comportamento humano que se modifica e se reconstrói, contrariando padronizações, construindo sua identidade (WILLIAMS, 1992).

A necessidade de comunicar-se e assim fazer das mais variadas formas é um princípio para explicar o surgimento da cultura, de acordo com Eagleton (2005). O autor ainda destaca que o exercício humano é um aprendizado desenvolvido com seus pares e suas manifestações, sendo essa uma relação que insere os homens numa mesma cultura.

Para Forquim (1993), a cultura deve ser considerada como um conjunto das disposições e das qualidades características dos espíritos cultivados. Falamos de uma posse, de um amplo leque de conhecimentos e de possibilidades. Essas possibilidades e competências podem ser emergentes de um campo cognitivo e intelectual e, principalmente de julgamento em matéria intelectual. O campo artístico também é a ação emergente da cultura, da manifestação humana, do desafio de escapar do mero presente (p. 11).

No entanto, o que não podemos negar é que a Comunicação e a Cultura caminham juntas, uma em consequência, a favor, na reconstrução da outra. Assim, destacamos a percepção de Comunicação e da Cultura sustentada em nosso campo de reflexão - que promove as ações de crianças evidentemente munidas de significados, que são celebradas em

tempos e espaços, constituem-se mutuamente e produzem as culturas infantis. Nesse sentido também julgamos necessário a relação com o conceito de infância.

O conceito de Infância que vem se potencializando na história, tem apresentado à criança em diferentes contextos, compreendida como um ser inacabado, frágil e que só se tornará completo ao chegar à fase adulta. A criança, nesse sentido, é considerada como um sujeito incapaz de alterar o meio social no qual prevalece o mundo adulto. Um aspecto muito importante que deve ser destacado, está voltado ao mundo capitalista, que numa ordem econômica tem determinado cada vez mais a caracterização da Infância (ARIÈS, 1981).

Ao buscarmos a Infância na Idade Antiga percebemos a inexistência da mesma. Com relação à Idade Média, destacada por Sarmento (2009), a infância também é quase que inexistente. A criança era definida por dois aspectos muito fortes: primeiro ao religioso, vista como o resultado de um pecado original e, desta forma, esse ser necessitava de uma rígida educação na qual os adultos davam a ela o tratamento apenas de disciplinamento. Outro fator referia-se à questão biológica, ou seja, tratava-se de mais um ser humano totalmente dependente devido às suas frágeis condições físicas, sem nenhum tipo de autonomia ou identidade social (ARIÈS, 1981). Na modernidade, com relação ao atendimento à criança, foi marcada pela institucionalização. Para Sarmento (2009), a obrigatoriedade da escola pública e sua expansão foi um dos fatores para a infância institucionalizada. Para Sanches (2003), o ingresso da mulher no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar é um dos fatores que levaram a necessidade da criança ser atendida em instituições específicas. Já Buckingham (2000) reporta-se à organização das crianças em escolas como resultado de um projeto iluminista, visando a ordem social.

Ao ser considerado como um ser em formação, a criança muitas vezes é colocada na condição de um adulto em miniatura. A infância é marcada por um tratamento dado à criança como um ser que deve copiar o adulto, sendo este último visto como um ser completo. Essa é a forte característica da infância na modernidade, a criança é vista como um sujeito que deve ser preparado para algo, que deve ser educado para alcançar um determinado estágio, concebida como um ser inacabado, sem demonstrar nenhuma ação participativa na sociedade em que está inserida (PERROTTI, 1990).

A perspectiva de infância se dá num conceito temporal que aponta reconstruções de acordo com as necessidades e evoluções marcadas nesse tempo, é o que afirma Ariès (1981). Tal afirmação nos revela que a infância não é um conceito único e imóvel e que não se reduz a se conceber como a fase de uma determinada faixa etária. Ao considerarmos diferentes regiões, diferentes culturas, diferentes organizações infantis, percebemos que a característica

da criança, ou seja, de uma determinada faixa etária nem sempre sustentou o mesmo tipo de Infância. Suas atividades nem sempre foram organizadas da mesma forma. Existem crianças que brincam e crianças que não brincam. Existem crianças que são ouvidas e crianças que não são ouvidas. Existem crianças que são tratadas como crianças e crianças arbitrariamente inseridas no contexto da fase adulta. O que ocorre é que muitas vezes aquilo que é direito da criança é confundido com o que deveria ser função social dessa faixa etária.

Discorrer sobre a infância é um exercício que pode se referir no que os adultos simplesmente pensam sobre as crianças, ou ainda, um exercício que se volta à questão de como os adultos se relacionam com elas, seja de forma direta ou indireta, e ainda, podemos destacar como um fator, o exercício no qual as próprias crianças se entendem como um conjunto social.

Várias são as referências contextuais ou sociais apropriadas para oferecer às crianças as possibilidades de vivenciarem a perspectiva da infância e assim produzir cultura. Apesar da existência desses diferentes contextos, de suas diversas facetas, dos diversos eventos sociais que elegem a criança como um alvo nessa era contemporânea, é preciso insistir no fato de que crianças são capazes de aprender e agir sobre sua realidade e particularidade social. Afinal, podemos também perspectivar a infância como parte de uma categoria geracional, na qual também se fazem presentes as diversidades e as desigualdades da sociedade contemporânea (SARMENTO, 2006).

A Comunicação, a Cultura e a Infância são buscadas nessa fusão que analisa as experiências das crianças, classificadas por variações como: gênero, localização, classe social, etnia, nacionalidade, religião, entre outros, enfim, se existem relações entre crianças e crianças, adultos e crianças, são considerados como variações que fazem a criança pequena emergir, existir (SARMENTO, 2002).

2.2 A Comunicação na primeira infância

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligência e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construções materiais e não materiais elaborados pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciências. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas de organização social, de atividade ou de trabalho, ferramentas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados (OLIVEIRA, 2005, p. 135).

Adotamos os estudos de Oliveira (2005), abordando o desenvolvimento humano numa idade específica, a de 0 a 5 anos, e numa esfera que nos esclarece as relações e interações das crianças. Ao trazermos o desenvolvimento humano à reflexão, encontramos que a criança é um ser munido de competências, sendo assim, sujeito ativo no processo de seu desenvolvimento.

Com relação à criança pequena, observamos que o ato de se comunicar constitui uma experiência central no seu desenvolvimento. Isso se dá, partindo da ideia de promover a criança como um sujeito comunicador e que esse ato de comunicar-se pode desencadear por várias expressões e de diversas formas, ressaltando aqui o conceito da comunicação como um evento social carregado de significados, apoiados em Marcondes (2008).

Para sustentar esse estudo precisamos delimitá-lo num esclarecimento sobre a ideia que elegemos enquanto comunicação na infância. As fundamentações que consideram o conceito de Comunicação pautado principalmente em Marcondes (2008), são organizadas agora em três pontos principais: os fundamentos científicos da comunicação, sustentados em Menezes (1973), as interações das crianças, fundamentadas em Oliveira (2005) e o desenvolvimento das competências linguísticas, em Sim-Sim (1998). Essa fusão se dá na perspectiva de traçar a Comunicação na primeira infância principalmente nas perspectivas socioculturais.

Os tipos e níveis de Comunicação são fundamentos científicos trazidos à tona na reflexão com as crianças especificamente neste estudo. Perceber a comunicação na infância apenas em seu aspecto linguístico, seria um exercício reducionista, e ao mesmo tempo não delimitá-lo seria inadequado.

Em seus estudos, Menezes (1973, p. 174), nos aponta vários tipos de comunicação dos quais destacaremos três: a) por contato físico – abraços, beijos, carícias, etc; b) por meio de movimentos: choro, gestos, risos, olhares, etc; c) através de símbolos: todos os sistemas simbólicos, de modo especial a linguagem. É importante destacar que essa classificação não pretende ser exaustiva ou até mesmo exata, o que assumimos são pontuações para uma fundamentação sobre o desenvolvimento da criança com relação às suas impressões e expressões.

Sobre o tipo de Comunicação enquanto contato físico é importante considerar que desde o nascimento, adultos e crianças interagem por meio de comportamentos verbais e não verbais, ainda que muitas vezes a compreensão da interação pareça extremamente superficial por parte do bebê (MENEZES, 1973). Nos primeiros anos de vida, cabe ao adulto assumir e

entender o quanto a sua participação é importante nessa relação, cabendo-lhe o papel de perceber e responder as diversas necessidades comunicativas da criança, bem como promover experiências diversas e ricas em comunicação. Atos de cooperação, negociações, toques, brigas devem ser considerados como momentos de desenvolvimento pelos adultos, uma vez que são frequentes na relação entre as crianças, como explica Oliveira (2005).

Para Sim-Sim (1998), nos primeiros anos de vida, a iniciativa da interação cabe fundamentalmente aos adultos que interpretam e respondem aos comportamentos do bebê. O crescimento da criança é marcado pela aquisição de um papel cada vez mais ativo na dinâmica interativa da comunicação.

Com relação ao desenvolvimento da criança, entendemos que o ato comunicativo implica a troca de mensagens pautada inicialmente nas necessidades infantis e na relação que o adulto estabelece com a mesma a partir das suas ideias sobre as crianças. Essa relação demanda um foco comum de atenção e a cooperação no compartilhamento e construção de significados. Assim, destacamos que a eficiência da comunicação depende do exercício de comunicar-se com alguém vivenciando um meio através do qual se comunique de forma eficaz. O desenvolvimento satisfatório da criança a partir das singulares relações que estabelece, seja com adultos ou outras crianças, é a ilustração de um avanço comunicativo que se aperfeiçoa cada vez mais. A sofisticação da comunicação infantil vai traçando os caminhos no uso da língua, da música, do movimento, das brincadeiras nas mais diversas formas de socialização (OLIVEIRA, 2005).

O prazer de comunicar está intrinsecamente ligado a uma motivação inseparável para interagir. Primeiramente, as experiências que incentivam as crianças a comunicar fundamentam-se nas rotinas que vivenciam, de início sem muitas variações, desenvolvendo progressivamente e ampliando-se a contextos diversificados. O caso de as crianças interagirem pouco a pouco com cada vez mais interlocutores oportuniza-lhes mais possibilidades de transformação na quantidade e na qualidade das relações comunicativas e na atuação em novas vivências, aumentando-se, assim, o espaço comunicativo (SIM-SIM, 1998).

É nessa dinâmica que são criadas as condições para que o bebê construa as suas capacidades comunicativas, desenvolvendo as mais diversas habilidades que compreendem o contato físico. Essas habilidades se estimuladas, promovidas e problematizadas darão à criança a competência necessária para o desenvolvimento de suas linguagens. Contudo, já ao nascer, ela é, para seus familiares, um ser cheio de significados simbólicos e afetivos e certas expectativas são criadas em torno dela, a depender do grupo social a que pertence (OLIVEIRA, 2005).

Com relação ao tipo de comunicação por meio de movimentos (MENEZES, 1973), destacamos que o desenvolvimento infantil nesse aspecto motor, deve ser estimulado e reconhecido na criança desde bebê.

A criança deve ser entendida como um sujeito ativo na comunicação, para isso tornase fundamental a interação com os outros nas vivências e conversas, com situações de brincadeiras nas quais podem explorar suas potencialidades físicas e por meio delas se expressar. Assim, o desenvolvimento motor também é indispensável para aprender a comunicar e a participar de vivências sociais e cognitivas significativas, sendo de especial proficuidade a interação cada vez mais segura com o ambiente social e com os objetos do meio físico.

Muitas vezes e por muito tempo, a criança pequena ficou submetida às situações que a colocava num estado de imobilidade. A tradição de enrolar crianças em panos para proteger e agasalhar comprometeu o desenvolvimento integral da criança. Outra ideia com relação à expressividade corporal que ainda precisa ser desconstruída refere-se ao pensamento de que a criança é concebida por duas partes: cabeça e corpo. Por muito tempo, pouco se acreditou que ao expressar-se por meio de suas possibilidades físicas como subir, descer, correr, cair, levantar, saltas, as crianças desenvolviam-se em seu todo. A expressão corporal foi tratada como um simples momento de laser e momento de extravasar energias.

Se a criança corre, dança, canta, pula, e principalmente em suas brincadeiras joga, ela não faz a troca de nada. Existem aí muitas expressões, necessidades, desejos e significados. Se a criança é integral na brincadeira, ela é também integral na vida, é o rico campo da imaginação em fertilidade (KISHIMOTO, 2008).

O tipo de Comunicação através dos símbolos aponta para a competência comunicativa linguística da criança. Sua abordagem inicia-se no envolvimento em interações sociais que desde seu nascimento deixam-na exposta à comunicação verbal.

Os exercícios de interações, dados nas repetições de interação dos bebês, oportunizam aos adultos denominarem significados aos seus comportamentos e responderem de forma adequada às suas necessidades. Com base nessas trocas comunicativas, as crianças iniciam seus interesses por objetos que compõem seus espaços, descobrindo assim o poder da influência dos seus comportamentos nos procedimentos dos outros. Desse modo, paulatinamente, vão utilizando meios de comunicação de diversos modos, concretizando sua linguagem verbal (VYGOTSKY, 1987).

A comunicação na infância, destacada na comunicação através de símbolos, aponta para diversas ações como identificar-se, informar fatos, descrever, expressar sentimentos e

emoções, manifestar dúvidas, em que as crianças precisam colocar em jogo muitas competências, a depender dos seus propósitos e objetivos, de suas necessidades e desejos, ações que configuram as culturais infantis. Tais ações se dão ao longo do tempo, oriundas das experiências de interações, de relações e de boas e variadas oportunidades para expressar-se verbalmente.

No sentido da comunicação e as crianças, salientamos que a participação e a oportunização dessas em situações cada vez mais diversificadas e em contextos variados, podem lhes proporcionar ocasiões para a relação com diversas produções linguísticas que contribuirão para o desenvolvimento das mais variadas competências comunicativas (SIM-SIM, 1998).

Sim-Sim (1998), explicita que o processo comunicativo, com relação à criança, consiste na percepção estruturante de um diálogo. A fala, mas também a escuta, são ações que concretizam essa estrutura. Se de um lado existe a ideia da verbalização para o diálogo, de outro, considerado no desenvolvimento infantil e nos seus estágios, é possível perceber que a comunicação enquanto estrutura dialógica pode se dar desde os três ou quatro meses. A conversa, portanto, tem seu valor pautado numa ordem de necessidades, descobertas e participação vital.

A expressividade verbal que a criança constrói com seus pares depende muito também da intimidade que é intensificada nesse tipo de situação. A experiência de imersão em um ambiente de diálogo aprofundado - sem dúvida que numa perspectiva infantil – e diversificado, é capaz de proporcionar ao longo da educação da infância, aprendizagens das mais cruciais para o estabelecimento de trocas tais como: escutar atentamente outras crianças, emitir opiniões particulares, próprias sobre um assunto, contar episódios do seu cotidiano, explicar fatos e fenômenos sociais e naturais, bem como lançar imaginações e soluções para questões levantadas e comunicá-las ao grupo, argumentando a respeito do assunto (VYGOTSKY, 1987).

Assim, no processo comunicativo - adulto/criança - ambos os interventores colaboram para o desenvolvimento mútuo dessa interação. As diversas respostas ocasionais dadas pelos adultos preenchem a ação interativa, imprescindível para a construção de relações. Consequentemente surge também o sentido de controle e de bem estar emocional que proporcionam à criança.

Por volta dos cinco anos, com relação à articulação entre choro e de todos os sons da língua, se encontra o processo de aquisição comunicativa, destacando o tipo simbólico. O som e a fala são processos denominados como desenvolvimento fonológico estruturante da

comunicação simbólica e consequentemente da condição linguística. Para Bergamasco e Beraldo (1990), o desenvolvimento fonológico contempla a capacidade para discriminar e para articular todos os sons da língua de modo inteligente. Tal processo está geneticamente programado. O percurso percorrido pelas crianças, trata-se de um caminho relativamente estruturado, mesmo considerando o espaço de socialização onde crescem linguisticamente.

Dessa forma, a potencialização e desenvolvimento dos diversos saberes e suas funções psicológicas: afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas, ocorrem através das diferentes interações que as crianças vivenciam, assumindo a condição de um ator social que ativamente participa de vivências socioculturais, ao mesmo tempo em que as reconstroem, modificam e ressignificam.

Para entender melhor o mundo que a rodeia, que a cerca, é necessário que sejam oportunizadas à criança as mais diversas situações de experiências. O desenvolvimento de um processo comunicativo valoriza as capacidades dela, formando-a para além da ação verbal em seu mundo físico, social e também emocional. A perspectiva da Educação Infantil deve se empenhar para ser uma instância decisiva no desenvolvimento das capacidades comunicativas dos pequenos, seja por meio das interações com educadores, enquanto dialoga com a criança, seja por meio de ações livremente deliberadas entre as próprias crianças enquanto se movimentam das mais variadas formas e com diversas brincadeiras, conduzidas ou não de modo sistemático, com atividades destinadas a incentivar diversos aspectos também da comunicação verbal.

Considerando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), é necessário assumir um objetivo fundamental no desenvolvimento de crianças pequenas, sendo esse, voltado para o domínio da linguagem oral, para os seus símbolos, para seus gestos com suas relações de afeto e seus movimentos.

O envolvimento com as crianças em espaços, a escuta das crianças, a criação e promoção de espaços para diálogos, o estímulo à expressão oral e principalmente o incentivo ao desejo de comunicar, são ações que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa abordada aqui no desenvolvimento da linguagem oral.

Outra questão de suma importância que destacamos para que essa competência comunicativa torne-se prática social efetiva das crianças, refere-se ao tempo e espaço. Nesse âmbito, consideramos que as crianças trazem consigo diversificadas experiências de vida, diversificadas atitudes e diversos pensamentos resultantes de sua localização e de sua história. Portanto, diversas são as origens culturais e sociais dos infantes e que afetam essas mesmas atitudes. A oportunização de tempos e espaços em privilegiados ambientes para a interação

social das crianças garante a construção de relações entre as mesmas, compondo um quadro por essas duas vias complementares, que podem promover a comunicação na primeira infância em que elas partilham suas peculiaridades, construindo e reconstruindo suas linguagens (SIM-SIM, 1998).

As diversas linguagens das crianças podem ser consideradas a partir da emissão da primeira palavra, a partir do primeiro gesto, do primeiro choro, do primeiro desenho, sendo suas expressões o núcleo básico de seus significados. Com base nessa fundamentação, redescobrimos a importância das trocas de experiências, conhecimentos e vivências sociais. Destacamos as amplas oportunidades de partilhar suas significações, ideias, desejos com outras crianças, com familiares, com educadores, com as pessoas com quem passam grande parte do tempo e que lhes oferecem a concretização de variadas atividades em que elas reorganizam o que existe recriando significados, reconstruindo sua cultura.

Ao abordarmos a comunicação com relação às crianças pequenas, considerando seus tipos, por contato físico, por meio de movimentos e através dos símbolos, destacamos que para o desenvolvimento do ato de comunicar-se, a criança precisa ser potencializada no seu meio social, porém, entendida como criança ativa no processo comunicativo (MENEZES, 1973).

A participação com toques, olhares, brincadeiras, gestos, fala, escuta, músicas, jogos, artes que alcancem além dos membros familiares é o início do entendimento social sobre a participação da criança. Assim, o ambiente educativo delas constitui um dos espaços principais para pensarmos a comunicação e a primeira infância (SIM-SIM, 1998).

E ainda, ao pesquisarmos sobre suas interações sociais, sobre a comunicação na primeira infância encontramos em Sim-Sim (1998), que os bebês são capazes de entender e compreender as situações que se desenrolam ao seu redor ainda antes de desenvolverem a sua fala: observam como os adultos falam com eles, as diferentes expressões e gestos de acordo com o humor ou estados emocionais, oferecendo algo ou pedindo, perguntando ou respondendo, etc. Já as crianças maiores assumem uma comunicação entre si e com os adultos com intencionalidades e também com diferentes propósitos: para emitir desejos e pensamentos ou simplesmente para relacionar-se com os outros ou para pensar alto sobre as próprias palavras, brincando com elas (SIM-SIM, 1998).

A vida social das crianças pensadas enquanto comunicação, no seu dia a dia principia nos primeiros anos de vida. As diferentes maneiras de comunicar desejos, sentimentos, ideias e pensamentos são muitas e determinam por parte do adulto intenso investimento para decifrar, entender, estimular, acatar, contrariar, compreender. Assim, o cotidiano requer

variadas formas de comunicação na relação entre crianças e adultos conscientes que esse campo de socialização é um campo de cultura, especificamente das culturas infantis (OLIVEIRA, 2005).

Os tipos de comunicação podem considerar e oferecer às crianças o estímulo e a compreensão que vai além das dinâmicas de instruções ou troca de informações. Destacando a comunicação no desenvolvimento da criança e assumindo um trabalho que oportunize a elas o contato físico, o movimento e a expressão simbólica, garantindo possibilidades para que a criança construa relações e se expressa cada vez com mais segurança. Abraçar, trocar olhares, falar, dançar, cantar, conversar, preparar e transmitir recados para diferentes pessoas, descrever situações vividas, formalizar oralmente as mais diversas vivências é uma pequena ilustração de que os tipos de comunicação não se desenvolvem de modos isolados. Nessa perspectiva de desenvolvimento da comunicação na infância, as crianças vão testando essa compreensão, modificando-a e estabelecendo novas associações na busca de seu significado (BRASIL, 1998, 2008, p. 126).

O R.C.N.E.I. (BRASIL, 1998) apresenta que o aprendizado e as experiências baseadas e expressadas pelas mais variadas linguagens infantis, concretizam o campo de cultura no qual a criança está inserida. Esse campo de cultura é revelador dos modos pelos quais as crianças e as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.

A comunicação na infância, abordada na construção de relações, nas expressões e interações, é uma atividade que se inicia muito cedo. Esse é um início essencial para a vida das crianças no sentido de suas interações. A figura do adulto é de suma importância, pois as conversas são menos coletivas e pais e ou educadores são os parceiros mais próximos dela, ou seja, com quem ela inicia sua comunicação ainda que com balbucios, gestos, etc. Assim, ao longo do tempo, uma das tarefas da educação da infância é ampliar, integrar e ser incentivador, mas com o cuidado de não ser castrador, com relação às suas ações em contextos comunicativos para que ela se torne competente como sujeito que se expressa, isso significa que o educador deve ampliar as condições de comunicação, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Com a condução e intervenções do educador, a criança torna-se um comunicador. Mesmo que não seja uma estratégia de trabalho metodicamente planejada, o fato de expressar-se oralmente com o apoio do educador que a auxilia a relatar a seu modo suas brincadeiras ou fatos do cotidiano é a construção de relações (BRASIL, 1998).

Outras situações mais organizadas de comunicação, além da conversa informal das crianças, vivenciadas em seus espaços de relação e educação, pressupõe planejamentos e antecipações em suas diversas finalidades de expressão. Valorizando um ambiente com muitas possibilidades de ações que fundem os três tipos de comunicação, o adulto deve ser capaz de usufruir desse espaço para promover nas crianças as experiências de se comunicar mais formalmente, como nas situações que comunicamos algo aprendido para os demais interlocutores com mais experiência no assunto, experienciando e solucionando desafios que são típicos da comunicação.

A experiência frequente com adultos, educadores, ou seja, pessoas de referências é uma fonte inesgotável de estímulos para ela, uma vez que falamos da Comunicação fazendose presente na infância institucional. Desta forma, devemos destacar que a dinâmica de diálogos e construção de significados entre adultos e crianças, promove a construção de um campo de comunicação na infância: eis a oportunidade do contato, do movimento e do símbolo. A criança pequena precisa de oportunidades para ser tocada e tocar, para falar e também para ouvir, para se expressar através de seu corpo e movimento, de sua forma de brincar, para produzir sentidos e atribuir significados, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para se comunicar com ela (SIM-SIM, 1998).

3 UM ESPAÇO PARA REFLETIR SOBRE A INFÂNCIA

Ao buscarmos a Sociologia da Infância encontramos seu objeto de estudo em duplicidade: a criança e a infância. Com relação à criança, percebemos seguramente a valorização desse sujeito como ator social, para essa expressão queremos destacá-la como um sujeito cultural. No que diz respeito à Infância, essa é definida como categoria social do tipo geracional, socialmente construída e principalmente temporal e espacial, ligada diretamente ao tratamento dado à criança, para tal pensamento nos fundamentamos em Corsaro (1997). Nessa inconstância com relação ao sentido de infância, Sarmento (2003) destaca que existem várias infâncias dentro da infância global, e ainda, a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea (p.14).

À luz da Sociologia da Infância fundamentada em Corsaro (1997) e no esclarecimento sobre as várias infâncias pautadas por Sarmento (2003) é que caminharemos agora. Tais fundamentações em consonância com o estudo sobre a Produção Cultural na Infância apresentam questionamentos e algumas reflexões: Sobre qual Infância queremos nos aprofundar e em que espaço ela se encontra? Que criança é essa que analisamos nesse momento, nesse tempo? Em qual contexto é possível analisar as condições que viabilizam a produção cultural na infância valorizando assim as culturas infantis?

Para responder essas reflexões, elegemos um campo de investigação em torno das respectivas crianças e na existência desse contexto socialmente construído: a Educação Infantil como um espaço da Infância. Em torno dessa delimitação é que observamos a Comunicação por tratarmos de um espaço em que o processo vital de crianças é legitimado diariamente dentro das respectivas instituições. Analisemos de modo prático e elementar esse percurso.

3.1 Que espaço é esse? Breve percurso da Educação Infantil

Apesar do histórico da Educação Infantil ser às vezes muito claro, sintetizado num percurso que avançou da visão assistencialista para a educacional, organizamos esse histórico traçado na história da educação brasileira pautado em bases legais.

Atualmente, a Educação Infantil no Brasil, assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

– LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996, é garantida como atendimento institucional-educacional às crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas como a primeira etapa da Educação Básica. Em sua primeira proposta sua organização para o atendimento se dava às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, mas sofreu alteração, o que veremos mais à frente.

Mediante o teor da legislação, a preocupação em ofertar à sociedade o que é de direito, no que tange à organização das instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas, a Educação Infantil ficou atrelada às áreas da assistência social. Percebemos nesse desenrolar histórico e social que as tendências educacionais nem sempre estiveram de fato preocupadas com a questão da infância como uma valorização da criança para a promoção desta.

Ao pensarmos sobre as políticas para a Educação Infantil, no campo da Sociologia da Infância, são claros os momentos que denunciam o tratamento a ela como sujeito pensado sem prioridade, um objeto como símbolo de famílias que precisam ser atendidas. É a transformação da criança como personagem essencial do processo de reconfiguração da família por um estado de necessidade social e econômico (ZABALZA, 1998).

Sobre esses momentos percebidos encontramos que: a preocupação com a infância na organização de Educação Infantil trazia um caráter compensatório para os problemas sociais como a miséria e o desemprego; o caráter assistencialista sustentava nos pais um direito e não nas crianças, isto é, enquanto os pais trabalhavam, as crianças eram simplesmente atendidas longe de propostas que pensassem na formação desse sujeito; e também o caráter preparatório, as propostas de conhecimento oportunizado às crianças visava a prontidão para outra etapa de ensino.

Analisando o final da década de 1980, especificamente 1988, a Educação Infantil é respaldada com a atual Constituição Federal, ganhando cada vez mais força enquanto um vasto campo de pesquisa sobre a criança e todos os aspectos que giram em torno deste campo caracterizado como uma "Infância Institucionalizada" (SARMENTO, 2003).

De acordo com Angotti (2008), podemos afirmar a Educação Infantil como uma categoria social de preocupação nacional que deve propor melhorias, oportunizando à criança formação adequada e integral. A Educação Infantil hoje, no Brasil, se dá em creches e préescolas, explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que assim expressa a finalidade do atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos:

Seção II – Da Educação Infantil

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Ao analisarmos o artigo acima descrito, que trata especificamente da Educação Infantil, destacamos que esta passa a fazer parte da Educação Básica, por um caráter educacional, com a finalidade de promover e reconhecer a criança pequena. Porém, sua ação só será possível se prescindir de ações integradas como a de ação social, saúde, cultura, concebendo um cidadão em vida organizada em sociedade, explica Angotti (2008).

Muitas são as discussões em torno do termo Educação Infantil no que se refere a atender ou formar crianças. Até porque ela sugere um sentido abrangente, capaz de direcionar o pensamento sobre a educação das crianças pequenas com a família, a comunidade, a escola, a sociedade com o todo, porém definida legalmente, refere-se à ação educacional organizada em creches e pré-escolas (BRASIL, 2008).

Vale destacar que o início dessas instituições ocorreu na Europa, como repercussão do crescimento da industrialização, urbanização e o crescente capitalismo, por volta do século XIX. A história praticamente se repete nos países latinos, tendo como principal ponto comum a entrada das mulheres no mercado de trabalho, daí o seu caráter assistencialista. O Brasil ainda teve marcada em sua história a criação dos asilos para crianças que nasceram a partir do Ventre Livre. A finalidade voltava-se à educação dos filhos das escravas com moldes da disciplina francesa (ARIÈS, 1981).

As instituições com caráter assistencialista, higienista e educacional eram vistas como favores e não como direito social. As organizações se davam principalmente em âmbitos filantrópicos. Era a marca da desigualdade registrada numa ordem de necessidade e de escolha: à elite caberia escolher matricular ou não os seus filhos na pré-escola mantida por iniciativas privadas ou do estado; às mães trabalhadoras, a luta pela garantia de uma vaga em creches de atendimento assistencialista. Contudo, em ambos os espaços, a cultura gerada se dava num contexto de arbitrariedade para garantir o comportamento de cordialidade, docilidade e aceitação de uma sociedade estratificada. Era a reprodução de uma sociedade passiva em que adultos davam suas ordens e as crianças acatavam e faziam (SARMENTO, 2003).

A filantropia e o assistencialismo não sofreram nenhuma grande alteração, configurando-se em instituições que educacionalmente centravam-se em instruções e atendimento para que as mães pudessem trabalhar.

Apesar da LDB já ter sido abordada em suas mudanças, é importante ressaltar que nesse processo histórico a primeira lei a citar a educação de crianças pequenas foi a Lei de

Diretrizes de Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961. A presente lei incluiu as classes de maternal, os jardins de infância e os parques infantis na organização do ensino, mas como já observado, o privilégio de um atendimento com uma proposta de trabalho voltada à criança ainda era para poucos.

Mesmo garantida na LDB 4.024 de 1961 a Educação Infantil não teve nenhum grande avanço, pois o país passava pelo momento do regime militar instaurado em 1964, fato que interferiu de modo direto na garantia da lei supracitada. Em continuidade, com a aprovação da LDB 5.692 de 1971, fruto do governo militar, a Educação Infantil foi definida no sentido de atender criança com a idade inferior a do ingresso regular do ensino, o atendimento deveria acontecer em escolas maternais, jardins de infância e ou instituições equivalentes. Porém, mais uma vez a lei não acrescentou quase nada à área da Educação Infantil, de acordo com Oliveira (2005) e superficialmente centrada na criança, segundo Sanches (2003).

Os debates mais amplos acerca da Educação Infantil só ocorreram no final da década de 1970 e na década de 1980. Nos séculos XIX e XX, a mesma foi tratada de modo superficial e em âmbito mais restrito. Portanto, os interesses sobre a Educação Infantil como um campo de direito social e ao mesmo tempo de pesquisa questionando várias especificidades, ainda necessitava ser aprofundado. Mas, com a década de 1990, ao reconhecer a marginalização desta etapa de ensino pelos próprios profissionais de educação, esses viram ainda mais a necessidade sobre a pesquisa e o aprofundamento do assunto e iniciou-se um avanço (ANGOTTI, 2008).

Com a finalidade de garantir à "criança pequena" seus direitos, encontramos na referida década o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 - orientado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, sendo essa uma das legislações de maior avanço e responsabilidade do mundo, por tratar de modo decisório sobre a desafiadora missão de garantir os direitos da criança e do adolescente à vida, educação, saúde, proteção, liberdade, convivência familiar e lazer. Segundo Wajskop (2001), para muitos pesquisadores, essa lei não foi um avanço, mas foi um descaso e retrocesso com relação ao tratamento dado à criança. Afinal, necessitar de uma lei para considerá-la numa condição humana, não é mais que afirmar o descaso com esse ser no dia a dia social.

Em continuidade, um grande marco de exigência em relação à educação de modo geral e, ainda, de modo específico à Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº. 9.394/1996, artigo 4º, inciso IV - "o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". Eis o grande desafio para o próprio Estado. O

crescimento do número de mulheres no mercado de trabalho é cada vez mais expressivo em consonância com a taxa de natalidade, o atendimento à demanda é o grande desafio. Os agrupamentos de crianças nesse sentido foram marcados por salas superlotadas e por mães desagradadas por não conseguirem uma vaga na Educação Infantil.

Com relação à Educação Infantil a LDBEN 9394/96 responsabiliza os municípios para sua organização e promoção. Nesse sentido, cabe aos municípios: "organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados" (art.11, inciso I); E ainda, no mesmo art. 11, porém, inciso V: "oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados, pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino" (BRASIL, 1996).

Destacamos também, de modo prioritário, sobre a Educação Infantil legalmente fundamentada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Consideramos em ordem prioritária por tratarmos de uma história que reorganizou ou reconfigurou a infância brasileira, compondo um campo de pesquisa que vem crescendo como um campo voltado à cultura da infância. O modo de organização de vida das crianças, ainda que educacional, a cultura educacional e de atendimento dessa área têm sido pontos de foco para a pesquisa.

Muitas foram as pesquisas e ações de políticas públicas que ganharam forças e agiram nessa imersão social. As políticas de atendimento idealizadas pela COEDI (Coordenação de Educação Infantil do MEC) às crianças pequenas, solidificaram o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) em 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999 (BRASIL, 2008).

É nesse sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil constituem-se e, ainda, com uma característica provocadora: "de caráter mandatório" (BRASIL, 2009). Elas se organizam refletindo sobre os Princípios, apresentando Fundamentos e principalmente os Procedimentos da Educação e, com relação à Educação Infantil com a finalidade de construir uma identidade sobre a infância brasileira. Tais ações foram claramente definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Estes por sua vez assumem como objetivo a tarefa de orientar as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Parecer nº 22/98 e da Resolução nº 1/99).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento publicado em1998, foi desenvolvido com o objetivo de servir como uma diretriz e parâmetro de estudo e reflexão para os educadores, estabelecendo uma base nacional comum. Os objetivos com relação ao desenvolvimento cultural, num campo educacional, são apresentados com relação às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. São apresentadas reflexões para a atenção sobre o desenvolvimento das crianças, bem como a diversidade cultural brasileira e principalmente com relação à construção de sua identidade e autonomia.

O Referencial tem como finalidade contribuir para as ações dos profissionais que atuam na Educação Infantil, sendo capazes de a partir deste, planejar, desenvolver e avaliar os procedimentos educativos e formadores às crianças pequenas. Ainda, conduzir a construção de propostas pedagógicas em consonância com práticas formativas, respondendo às necessidades socioculturais das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país.

Na legislação sobre a Educação Infantil no Brasil, além da LDBEN 9394/96 encontramos diversos pareceres e resoluções que vêm regularizando as políticas públicas de atendimento às crianças pequenas.

Citamos o Parecer CNE/CEB nº. 022/1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI: para os programas que têm como objetivo e finalidade o atendimento de crianças, educando-as de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Porém, trata-se de um trabalho conjunto com as famílias, de especial relevância de seu desenvolvimento para a Educação Infantil na frente pública ou privada. Uma Resolução a ser destacada é a do CNE/CEB nº. 01/1999 – Regulamenta as DCNEI para que sirvam de base na elaboração das propostas pedagógicas que devem ser construídas em cada instituição de Educação Infantil. Para tanto, deverão ser considerados os princípios éticos, estéticos e políticos. No mesmo sentido, encontramos o Parecer CNE/CEB 04/2000 que objetiva esclarecer dúvidas geradas pela LDBEN/96, relativas à Educação Infantil. Tal Parecer contempla aspectos normativos, considerando: vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores/as e outros/as profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

Os referidos documentos são de suma importância para a compreensão de um contexto histórico, político, que foi se reconfigurando e garantido mediante a legalidade. Essa consciência reflete o quanto a infância deve ser defendida – ainda que institucionalizada -, pois ao analisarmos esse feito não temos outra visão a não ser perceber que a educação de crianças pequenas foi de lutas e forçada para ser contemplada nas leis educacionais do país.

Outras decisões políticas e programas governamentais têm se preocupado em ofertar vagas para a entrada das crianças nas instituições de Educação Infantil: os meios mais eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade de Educação Infantil. E para o amparo dessas ações encontramos o Plano Nacional da Educação - PNE - Lei nº. 10.172/2001 que propôs a mobilização de organizações da sociedade civil para a supervisão, encaminhamentos e garantia da matrícula das crianças.

Atualmente, é inevitável destacar a Lei 11.114/05/2005, pois a mesma altera a LDB/1996, que inclui a criança de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, pela Resolução CNE/CEB 03/08/2006. A Lei 11.114/05/2005 define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos. A organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil, que fica com a seguinte nomenclatura: Creche com a faixa etária até 3 (três) anos de idade e Préescola com a faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Portanto, a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é categórica com relação à data e idade da criança para a matrícula na Educação Infantil, assim esclarece em seu Artigo 5°, § 3° que "As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil."

Ainda nesse mesmo sentido, com relação à idade e matrícula é de suma importância destacar que a criança pequena faz a sua entrada nas Instituições de Educação Infantil agora de modo obrigatório. Assim com a Emenda Constitucional nº 59, o Congresso Nacional promulgou no dia 11 de novembro/2010, a determinação do fim gradual da incidência da Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre os recursos federais para a educação até a extinção do mecanismo em 2011.

Tal ação tornou obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio, com prazo até 2016. A reorganização se apresenta agora da seguinte forma: "I- A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria".

Contudo, o espaço que elegemos para refletir sobre a infância está compreendido na Educação Infantil brasileira. Instituições que se organizam cada vez mais para garantir a função social e cultural da criança: o brincar. É nesse contexto que tal educação deve caminhar, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil/2009, são hoje consideradas instituições educativas de caráter não doméstico, que têm o papel social de oferecer atendimento de qualidade às crianças de 0 até 6 anos e de educá-las, respeitando os seus princípios, marcados fortemente enquanto dimensão cultural.

É nesse espaço que as analisamos. A infância sobre a qual falamos tem um trajeto extremamente recente. Com relação aos profissionais e estudiosos da Educação Infantil esses cuidam de estabelecer diálogos entre teorias e práticas que sustentam a defesa de muitos direitos para que a criança seja de fato reconhecida como um ator social. Com relação aos pequenos, damos ênfase a que, inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura. Outra característica muito forte da criança é que essa circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade. E ao falarmos em crianças numa infância institucionalizada não deixamos de pensar em seus valores, sua forma de ver, de sentir, mas principalmente de reconstruir sua cultura e de refazer o mundo (SOUZA; SALGADO, 2004).

Nesse sentido, é importante explicitar que os princípios dessa infância, que segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) compreendem:

 a) "O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc" (BRASIL, 1998, p. 13).

Esse princípio cuida de ressaltar a ação em conhecer a criança, compreendendo e promovendo sua autonomia. Tal compreensão às relações infantis muitas vezes é inexistente, pois as singularidades delas nem sempre foram reconhecidas pelos adultos como elementos culturais, ou seja, das culturas infantis, segundo Girardello (2003).

Nesse sentido, a prática respeitadora da criança, se encontra no desafio de organizar uma instituição que de fato respeite-a saindo apenas do processo discursivo, crescendo na consciência dos seres humanos que as recebem e as formam. Não deve ser esquecido nesse processo, que o envolvimento e diálogo com a família no cotidiano dos trabalhos da instituição não estão à margem. Aos pais não cabe apenas o exercício de assistir as práticas de formação às crianças, mas a junção entre profissionais e comunidade escolar deve ser respeitada. Seja como relações diretas ou como relações indiretas com as crianças, em todas as situações deve-se aproveitar a oportunidade de valorizar sua cultura, cumprindo com a valorização da comunidade escolar, promovendo a vivência dessa interação e a compreensão de sua função social.

b) "O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil" (BRASIL, 1998, p. 13);

Considerando esse princípio, observamos a consciente ação de oferecer ao infante oportunidades para cumprir com sua função social: o brincar. O brincar muitas vezes indagado e posto em dúvida na educação infantil, é a função social da criança por ser uma ação de desenvolvimento integral dessa faixa etária, uma ação de direito e principalmente um elemento que também compõe as culturas infantis (WAJSKOP, 2001).

Com relação a esse princípio, o desafio se faz no exercício de garantir a elas tempos e espaços para a interação e construção de relações entre as próprias crianças, ou seja, espaço de comunicação. A ação da brincadeira tem sido um campo vasto de pesquisa na ação da infância institucionalizada, concebida também como uma metodologia de trabalho que eleva as expressões e cultura das crianças pequenas.

Segundo Wajskop (2001), sobre o tempo que deve ser garantido para as ações do brincar nas instituições da infância, potencializamos a ideia de experiências das crianças contempladas em organizações que não as sufoquem, em organizações que lhes permitam inventar e reinventar seus modos de brincar, em organizações que não se dêem de modo engessado como cumprimento da ordem adulta, que muitas vezes obedecem sem saber do seu real valor cultural para a sociedade. Mas, que valorizem a concepção do desenvolvimento infantil, respeitando a criança como criança.

Outro aspecto importante, com relação ao tempo e às interações, está ligado à organização de tempos para que as crianças maiores possam conviver também com as menores. Afinal, o termo socialização, ao ser trazido pela sociologia da infância não prevê agrupamentos criteriosos como, por exemplo, a idade.

Com relação aos espaços, por exemplo, privilegiar áreas e equipamentos que possibilitem a elas engatinhar, experimentar, subir e descer, ações nas quais está embutida uma concepção de escola que contraria o paradigma educacional percorrido até agora.

A comunicação infantil pode e deve ser cada vez mais existente nos espaços de socialização e conhecimento. Essa por sua vez pode ser entendida como a construção de significados que vai além de um princípio no trabalho da educação infantil, pois se ocupa de centrar a criança no mundo e com ela estabelecer uma escuta sensível, a prática do ouvir. Para tanto, essa base deve ir além de uma prática que envolve a garantia de um direito para a comunicação infantil não corra o risco de ser superficial ou até mesmo artificial. Esse evento pode ser entendido como a criação de significados pelas crianças em suas diversas expressões, permitindo assim a autonomia na escolha e uma multiplicidade de interações, segundo Zabalza (1998).

 c) "O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à estética" (BRASIL, 1998, p. 3);

Para esse princípio podemos destacar a rica vivência das crianças, exercitada pelo contato com a produção e consumo dos bens socioculturais. A ordem contemporânea desafia a infância institucionalizada marcada por uma necessidade social, apresentando outra necessidade, a de formar crianças para o tempo em que se encontram. O processo de apropriação e transformação dos saberes, sejam eles de frentes formais ou informais, desperta em crianças e adultos a necessidade de organizar suas experiências, abstraindo o conhecimento científico para melhor conhecer e compreender a realidade física e social (OLIVEIRA, 2005).

 d) "A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma" (BRASIL, RCENEI, p. 13);

Ao analisarmos que as crianças devem se apropriar do mundo enquanto socialização, afirmamos que precisam se apropriar de práticas em relação à natureza e à sociedade que lhes permitam tornar-se, cada vez mais, sujeitos sociais de direitos, pessoas participativa e responsáveis por seu meio.

Ao se integrar a uma instituição da infância, a criança vive grande parte de seu tempo com outras crianças, cada uma carrega uma história, características, peculiaridades, sejam elas físicas, econômicas, afetivas, religiosas, que as integram num único espaço que deve ser marcado por uma condição de respeito e compreensão com relação ao outro. A percepção do outro como ação de composição social, como forma de conhecimento, como expressão de atitudes e procedimentos inerentes a essas práticas ocorrerá por meio das intervenções e mediações dos adultos, bem como com seus pares. Neste caso, o adulto não é separado das relações com as crianças mas também é um comunicador nesse processo de mediações e intervenções.

e) "O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade" (BRASIL, 1998, p. 13).

Nesse princípio, a Educação Infantil destaca seu trabalho organizado na dinâmica de cuidar e educar como processos indissociáveis para o desenvolvimento integral da criança. Muitas vezes não entendido como educação e formação, o ato de cuidar deve ser atrelado a uma cultura de afeto, de respeito e de prioridade, mas ressaltando, entendido como um ato de educação e formação da criança pequena.

Esses são os princípios da Educação Infantil propostos pelo seu Referencial Nacional. São ideias que compõem a infância na qual estamos tocando, segundo Saraceno (1997) e Sarmento (2003), a infância institucionalizada.

Note-se que a Infância sofre um processo radical de definição social e cultural que não é apenas uma mudança de imagem dessa etapa da vida, mas que afeta os próprios conteúdos da experiência.

Assim,

O Brasil das últimas décadas revelou em sua estrutura legal avanços no entendimento sobre o que seja a infância, em como entender a criança e oferecer-lhe garantias institucionais para que se assegure, na prática social, o direito da mesma a ter seu desenvolvimento integral por meio de consequente atendimento educacional (ANGOTTI, 2008, P. 17).

A Educação Infantil é defendida como uma condição de possibilidades para que a criança se expresse com as mais variadas linguagens. Ela deve ser assistida, atendida, cuidada, educada, mas principalmente ouvida, lançando assim nas suas interações, na construção de relações perspectiva da comunicação e da cultura.

3.2 Que tempo é esse? Pensando a criança...

O pensamento de criança esclarecido por diferentes áreas do conhecimento como a Pedagogia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia apresentam concepções que convergem ou divergem em algumas especificidades. Mas trataremos especificamente dessas diversas áreas ao comungarem na concepção da criança como sujeito social e histórico, ativo na construção do seu próprio conhecimento

Nessa dimensão, de forma sensível e filosófica, trazemos a questão do tempo para refletir sobre a criança que analisamos. Para tanto encontramos que,

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p. 21).

Assumimos o presente parágrafo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com a finalidade, de em nossa posição de adultos, ao nos situarmos no tempo, nos preenchamos com os diversos elementos das crianças. É impossível forçar um anacronismo.

Forçar uma concepção de criança que já ficou num determinado momento, é traçar um pensamento inutilmente saudosista. Refletir que tempo é esse que nos confere a oportunidade de saber que, enquanto adultos precisamos nos relacionar — ainda que no campo das ideias — com a criança. É um convite sensível para a percepção da criança em sua abordagem singular. Abordagem histórica para o desenvolvimento social, favorecendo logicamente à inserção dela na sociedade à qual pertence.

Assim, de acordo com Angotti (2008), falamos da condição de direito da criança ser tratada como pessoa. Destacamos a importância das suas vivências na atuação sociopolítico-histórico-culturais. É o valor sobre a constituição da criança como sujeito de direito. Se outrora, ela foi tratada como um ser frágil e plenamente dependente do adulto, atualmente a abordamos como um ser de pensamentos e ideias, de condições físicas, cognitivas, psicológicas e intelectuais diferentes dos adultos, mas não de impotência no exercício social.

A história que se constrói no presente, nessa realidade contemporânea, com relação ao "ser criança" é o momento que trata da produção cultural na infância. Através dessa análise conseguimos fazer uma aproximação da criança enquanto sujeito social. Trata-se de buscar um beber da filosofia para concebê-la como um ser de integridade. Cabe valorizá-la com toda a sua história, cultura, presença social, com tudo o que ela traz (ANGOTTI, 2008).

Nesse pensamento, tão defensor da criança pequena como um ser socialmente ativo, recorrer à filosofia é uma proposta de sensibilização para conceber ideias coerentes sobre a tenra idade. A precipitação comportamental — que concebe a criança como sujeito que acata ordens -, no tratamento dado a elas pelos adultos é um paradigma que deve ser rompido justamente por entender que pouco se avançou na ideia do que é ser criança. Assim, ao falarmos de precipitação comportamental por parte dos adultos, falamos de uma postura de um ser que na reprodução de uma determinada criação, pouco se pensou sobre uma socialização por não se ver como um sujeito que pode se inserir diretamente na comunicação infantil.

Trazer à tona a organização temporal, agora no sentido histórico, permite não apenas estabelecer a concepção de criança, mas a concepção de relação com as crianças. Ao assumirmos esse mesmo tempo, nos permitimos também pensar, enquanto adultos, quais são nossas ações que influenciam, colaboram ou ignoram no processo de tornar a criança existente.

Diante do questionamento do que vem a ser criança, recorremos de modo direto a Vygotsky (1991), a definimos como um ser social e sujeito de sua história, principalmente, no sentido participativo ou de quem quer e possa participar. Ainda, de um sujeito que nasce num

determinado tempo, compreendendo uma determinada faixa etária. E ainda, com essa pouca idade é incentivado e formado para manifestar-se num contexto social e cultural, construindo seus conhecimentos e suas culturas a partir das relações, formando-se com suas experiências acumuladas.

Nas relações entre infância e contemporaneidade, deve-se pensar a criança como um outro, e principalmente como um ser diferente do adulto, mas não insuficiente na ação social. Eis o convite aos adultos para a mudança no modo de olhar para a criança pequena, segundo Larrosa (1998). Esse convite nos desafia a fazer a percepção da diversidade além da relação idade. A diversidade tem sido uma proposta de reflexão para o avanço social, porém, não se deve centrar apenas no sentido racial, sexual ou religioso.

Nesse sentido, é importante que se perceba também a diversidade entre o mundo do adulto e o mundo da criança. Julgamos indispensável tal ação para que ela seja valorizada. E quando falamos na percepção dessa diferença entre esses "mundos" – o âmbito da criança e o âmbito do adulto – não estamos falando em categorizações. Ao contrário, ao perceber quem é esse sujeito, como se expressa, como cria significado, como se comunica, como são suas dependências e independências, enfim, como a criança está presente nesse tempo é que conseguimos respeitá-la. No respeito a ela é que conseguimos potencializar a relação honesta entre adultos e crianças, solidificando de fato a ascensão da criança nesse tempo. Enfatiza Angotti (2008) que "a criança pode ser entendida enquanto ser cultural desde sua primeira forma de contato com o mundo através do choro" (p. 23). E ainda afirma, que "confirma-se, nesta ilustração, a condição do ser humano enquanto produtor de cultura e não apenas como produto de uma cultura; é o processo de criação, inovação humana expresso em atos, comportamentos pertencentes ao próprio processo de desenvolvimento (ANGOTTI, 2008, p. 23).

Poderíamos assim dizer que esse é o tempo de relações? Resta-nos agora caracterizá-la para compreendê-la. Apesar do desafio para não nos posicionarmos em generalizações, caracterizamos essa relação principalmente com o diálogo numa dinâmica de interação, de trocas, de construções e reconstruções. Tempo de relações porque é assim que entendemos a concepção de criança, uma concepção temporal: por se construir historicamente e por ser uma fase curta da condição vital com singularidades próprias. Sujeito que se comunica com o mundo, que constrói seu mundo e que se desenvolve com essa dinâmica experienciada, se a ela for oportunizada: "são consideradas cidadãs, sujeito de direito. E o seu atendimento deve ser de qualidade, garantindo seu direito à igualdade e ao efetivo exercício da cidadania" (SANCHES, 2003, p. 16).

Enfim, tratamos o tempo e a criança como sujeitos que se imbricam. Só é possível ser criança se o tempo ao ser humano da mais tenra idade for favorável. E quando ousamos falar em tempo favorável fazemos a provocação ao adulto para pensar o seu próprio tempo e com quem ele se relaciona nessa era de alta velocidade... que a criança não fique despercebida.

3.3 A rua virou escola? A infância institucionalizada e as culturas infantis

Em exercício de análise, atualmente, os espaços do "mundo vivido" pelas crianças tem sofrido constantes transformações, com características bem diferentes do que seria encontrado em alguns anos anteriores. O quintal da casa, o jardim, as praças e, principalmente, a rua deixam de ter uma dinâmica frequentemente ativa por parte das crianças. A urbanização, a indústria, o capitalismo, refletidos numa dimensão social, política e econômica nortearam e ainda norteiam outras realidades quanto aos espaços das culturas infantis. Por esses espaços entendemos os lugares que eram exclusivamente contagiados por uma organicidade de uma infância pautada na brincadeira, no lúdico e que assim construía sua identidade cultural.

Impossível desconsiderar o tempo. No avanço histórico, muitos foram os impactos, transformações e consequentemente reconstruções culturais que a urbanização desencadeou na vida das crianças brasileiras. Apesar de ser um discurso muito usado, o capitalismo altera diretamente não só a vida de cada pessoa, mas é capaz de fazer reconstruções em grandes números de organizações sociais e num único tempo. Inicialmente as zonas industriais em consonância às zonas mercadológicas eram situadas em espaços específicos e centralizados, contanto, com o avanço industrial disparado essas zonas se descentralizaram, configurando um desenvolvimento nacional que atingiu as pessoas que antes habitavam longe desses espaços (PERROTI, 1990).

É nesse sentido que observamos que as crianças não ficaram ilesas ao avanço comercial. Com o crescimento de vagas no mercado de trabalho bem como a possibilidade do emprego, os responsáveis pela família – e principalmente as mulheres – marcam significativamente sua entrada nesse campo. As mães necessitam de um espaço onde possam deixar seus filhos enquanto trabalham. As instituições para o atendimento das crianças são cada vez mais reivindicadas pela sociedade e em consequência, legalmente garantidas em nossa lei maior, a Constituição Federal de 1988.

Com relação ao mundo das crianças, a alteração da ocupação que faziam antes e principalmente na interação com outras crianças foi esvaziado cada vez mais devido aos

cuidados que os pais demonstraram a partir de sua ausência no espaço doméstico. A entrada da mulher no mercado de trabalho redefiniu o papel da mãe deixando de ser a cuidadora do lar e de seus filhos que, ainda que estivessem na rua brincando estavam sob alguma supervisão. Essa foi uma quebra de cultura que reorganizou também a condição dos filhos, pois as crianças consequentemente passaram a ser atendidas no espaço escolar. Porém, o quadro que a sociedade da indústria configura vai além da ocupação mercadológica por mães e também vai além da descentralização das zonas de produção. A violência é uma condição social que também recoloca as crianças na ocupação física. As expressões, brincadeiras, situações vivenciadas na rua são elementos das culturas infantis que sofrem alterações.

A infância se reorganiza em instituições voltadas às crianças. A rua, o quintal, as pracinhas, a casa dos parentes, deixam de ser o espaço privilegiado de comunicação, de expressão e de produção cultural delas e viram "escola". Uma das grandes marcas do capitalismo, como explica Perrotti (1990).

A perda das experimentações, a partilha entre comunidades e famílias, a troca de sentidos, extremamente importantes para o desenvolvimento social (da criança), para a integração com o mundo como seres sociais e históricos não é substituível por nenhuma compensação mercadológica. E, no caso das crianças, muitas correm o risco de não experimentar a socialização. Isso porque seu espaço pode ser restringido à sua casa, à televisão, aos irmãos (para os que têm), ou à alienação. Muitas são as crianças que mal se relacionaram com outras crianças. A cultura da interação entre crianças passa a existir em visitas esporádicas a outras crianças, como por exemplo, a uma festa de aniversário (BROUGÈRE, 2004).

A situação da entrada avassaladora em instituições de Educação Infantil se deu em números expressivos. A reconfiguração cultural foi inevitável, correndo o risco de se tirar dos infantes seus elementos culturais, daí a ideia de se brincar na escola, não como um ato de passar o tempo ou oferecer momentos para os mesmos fazer aquilo de que gosta, mas principalmente para garantir que se veja – ainda que inevitavelmente – em outro espaço e leve para essa dimensão sua essência, sua expressão, sua cultura (WAJSKOP, 2001).

Já que nos posicionamos numa condição de análises, de situações em cadeia que geram consequências, destacamos a escola como instituição que também deve repensar sua concepção enquanto espaço que se reorganiza tanto para o atendimento no sentido de números de crianças, no sentido do desenvolvimento infantil e no sentido de desenvolvimento histórico, social e cultural. A perda do espaço social genuinamente lúdico, e nesse sentido de construção identitária infantil, indica diretamente para uma instituição de Educação Infantil

que brinque. Pensando sob as novas formas de inserção e organização de vida das crianças verificamos uma nova ordem cultural. Os espaços da expressão social infantil não são puramente novos, mas são profundamente alterados, de acordo com Brougère (2004).

Neste espaço, neste lugar, nesta infância institucionalizada, lança-se hoje a perspectiva de valorização das culturas infantis. Se por uma ação de necessidade adulta ao trabalho a criança deixou seu espaço genuinamente privilegiado, é importante que as características de um mundo adulto não destruam, mas promovam as culturas infantis já que essa necessidade tornou-se realidade atual.

Sobre as culturas infantis enquanto perspectivas, destacamos não apenas os momentos destinados às brincadeiras, mas o brincar como via de comunicação. O "adultocentrismo" apresentado por Santos (2006), muitas vezes imperado na concepção de escola costuma promover de modo sutil e superficial a ação do brincar. A ordem adulta resolve na sua concepção que isola a criança às situações do brincar em momentos rigidamente cronometrados, principalmente quando destinados às brincadeiras livres.

O que destacamos é que o espaço escola, ao substituir em grande escala a rua – tendo como lógica o número de matrículas na Educação Infantil – tem se tornado a oportunidade de socialização das crianças. Muitas delas se organizam com meses de idade nas instituições e isso pode ser também um aspecto positivo. Pois, se de um lado elas já de maior idade apresentavam condições físicas e cognitivas para participar da vida ativa das ruas por outro lado, encontramos crianças bem mais novas (como por exemplo, os bebês) tendo a experiência da socialização. Nessa realidade, a instituição da infância tem por responsabilidade quebrar com a concepção paradigmática do que vem a ser escola.

Ao considerarmos o espaço físico como um fator de grande importância para as experiências dos pequenos, a brincadeira torna-se concreta como via de sua interação. A socialização das crianças pequenas numa nova organização espacial deve se enriquecer da cultura da brincadeira, instrumento suficiente para entendermos e analisarmos a dinâmica da relação constituída por elas com o meio e com os objetos à sua volta é o que esclarece Wajskop (2001).

Ainda, segundo Wajskop (2001) entendemos a brincadeira como um dos fatores das culturas infantis, como um espaço de comunicação e interpretação. A ação da criança pequena é revelada por um campo de imaginação, o exercício da criação é orgânico, é vital e, enquanto comunicação e cultura é o evento social capaz de dar significado ao presente de cada criança e de cada adulto que com ela se relaciona. Muitas são as experiências e as significações que as crianças vivem com relação ao mundo adulto. E não estamos falando de dois mundos

diferentes, mas percebendo que elas, por vezes, estão mais expostas às singularidades da ação adulta do que exposta à oportunidade de identificar, construir e reconstruir seus elementos culturais. Assim, o brincar recebe então o tratamento de um fenômeno e fato sócio-cultural capaz de permear a interação entre crianças e adultos.

É importante ressaltar que a infância institucionalizada, ganhando a ocupação que antes era da rua, em alguns momentos tem demonstrado refletir sobre os tempos e espaços que garantam excelência para o brincar. Sobre essa mesma infância é preciso conceber como um espaço gerador de culturas infantis. Modos de cantar, falar, escolher brincadeiras, inventar outras, adaptá-las, conversar sobre elas ou não, escolher parceiros para fazê-las entre tantas outras ações que revelam a cultura no espaço infantil, mas esta por sua vez só é possível mediante a crença da autonomia da criança (SARMENTO, 2009).

Nesse percurso discursivo e investigativo centrado na criança como sujeito de cultura, obviamente que surgem críticas com relação ao reducionismo infantil. É evidente, pois a própria história da infância aqui analisada denuncia a criança como um sujeito colocado à margem social e, se por algum momento a cultura infantil se deu de modo natural e expressivo como aqui abordado sobre a presença da brincadeira na rua não foi unicamente pelo ato de valorização desse sujeito. E, ainda, reducionismo infantil enquanto crítica à escola que por vezes no seu cumprimento com o ensino olhou para a criança simplesmente como alguém que tem algo a aprender. Pode ser esta a auto-suficiência educacional que muitas vezes olha para a criança como alguém que tem que aprender a ler e a escrever sem constituir história, sem se relacionar, sem considerar sua cultura, desejos, sentimentos, necessidades, expressões e realidades. Mas a educação reconhece ainda que de modo sutil essa ação e assume como nunca um discurso sobre a escola enquanto função social.

Por isso, apresentamos a criança pequena localizada na infância institucionalizada, mas notamos sua presença na comunicação e na cultura, entendendo que as brincadeiras são elementos da cultura infantil que obriga a educação se articular com outras áreas de conhecimento ou não conseguirá alcançar e formar a criança. Para tanto, buscamos em Brougère (2004) destacar que a criança necessita se apropriar do mundo que a envolve para harmonizá-lo com sua própria dinâmica de vida, com sua existência significativa que passa por contínuas transformações emergindo em suas culturas.

Sobre essas culturas infantis, a consideração da criança e um olhar consciente sobre ela como sujeito cultural, as suas condições de socialização independentes ou comprometidas com suas singularidades, a construção de relações dando sentido e vendo significados na sua

forma de atuar no mundo nos faz recorrer mais uma vez à brincadeira fortalecida enquanto linguagem, tendo nossas fundamentações em Brougère (2004).

A brincadeira é produção cultural infantil. Trata-se de um contexto de vida que exige investimento nas relações sociais entre os pequenos, mas que deve ser superado em seu conceito quando percebido por adultos como um ato fácil e que serve para o entretenimento das crianças (BROUGÈRE, 2004).

Tal fundamentação é categórica ao defender que a brincadeira deve ser considerada como um aprendizado social, e se de fato exercitada oportunizará à criança reconstruir e produzir cultura. Nos levará e não somente às crianças por duas questões: a primeira porque localiza o adulto numa postura consciente sobre a importância da vida social da crianças e a segunda porque enquanto adultos seremos capazes de deixar que elas construam suas manifestações, com seus envolvimentos e influências, tão sensíveis e tão honestas como características da tenra idade.

Para Oliveira (2005), a brincadeira é definida como linguagem. Ainda, especificamente como linguagem infantil por mérito da criança que se apresenta por inteiro nessa atuação social: com sua corporeidade, com sua cognição, com sua intelectualidade e inevitavelmente com sua emoção. Essa linguagem apresenta como saberes próprios o vocabulário do mundo infantil. A criança é ativa na sua própria formação e capaz de, através da sua função social: o brincar, criar seu próprio vocabulário, definir roteiros de suas situações de interações, compondo as culturas infantis. É nesse sentido que a brincadeira vai além do ato de brincar, uma vez que é capaz de se compor como linguagem incluindo muitas outras.

As ações de brincadeiras, independente se está na rua ou na escola devem ser capazes de confrontar as hipóteses convencionais da relação humana, pois é através dessa ação que vai além de uma ordem social idealizada que percebemos adultos e crianças se relacionando de acordo com seu mundo atual, no sentido de evolução histórica e de acordo com seu mundo de imaginação, de acordo com a linguagem da criança.

Não podemos discordar que nas situações das brincadeiras, o adulto é uma referência, principalmente com aquele que traz significados aos pequenos. As brincadeiras que representam a vida com elementos culturais dos adultos contagiam essa ação social da criança generosamente. É a facilidade da criança em relacionar-se com uma parcela do mundo ainda que de forma indireta, sendo essa ação mais um elemento das culturas infantis.

Recorremos assim a Corsaro (1997), sobre os elementos das culturas infantis encontramos a ação simbólica da brincadeira. Um dos grandes exemplos para a ação

simbólica da brincadeira é o "faz-de-conta" que, para o autor pode ser entendido além da ação de brincar, mas como uma ação cultural da brincadeira em si.

A atuação social dos pequenos deve ser privilegiada e entendida como ação produtora de cultura. É a oportunidade contínua e inesgotável da imaginação. É a interpretação da vivência franca de outros significados, pois para a criança o "faz-de-conta" de fato é vivenciar com veracidade as diversas práticas sociais, pois ao fazer de conta as crianças exercem uma reprodução interpretativa dos elementos da cultura na qual se inserem (CORSARO, 1997).

Um ponto importante com relação ao brincar no dia a dia das crianças está ligado ao fato de que essa cultura é capaz de promover alterações com relação à imagem que a infância carregou por muito tempo. A existência do brincar é a existência de uma ação que a trata de forma respeitosa ao seu desenvolvimento.

Para Oliveira (2005), a existência da brincadeira como cultura da infância foi reconhecida por diversas áreas que se dedicaram a pesquisar as ações das crianças. Portanto, todas as áreas partiram de uma única indagação: por que as crianças brincam?

A resposta – que não se faz em exatidão – está formulada principalmente na dimensão que considera a criança, com a ação da brincadeira como um processo de socialização humana, segundo Brougère (2004). E, nesse processo, seja na rua ou na escola, as culturas infantis são desencadeadas na perspectiva da invenção e existência das crianças nas mais diversas e variadas situações. É a construção do cotidiano infantil lúcido.

Para o termo cotidiano infantil lúcido sustentamos as ações de crianças, pelo menos no espaço infantil, como a oportunidade natural de criar e recriar, produzir e reproduzir, bem como experimentar diversas linguagens como algo comum da vida dos pequenos. Para tanto, a ação da brincadeira é um campo fiel para a existência desse cotidiano. Esse campo seja físico ou imaginário é o ambiente que oferece à criança a oportunidade de se apropriar dos códigos sociais e é nesse aspecto que tratamos a cultura do brincar como um elemento crucial para a ação comunicadora das crianças (BROUGÈRE, 2004).

Observamos que é nas situações das brincadeiras que as crianças podem se perceber e se colocar em desafios, são as situações que efetivam sua comunicação. As trocas entre as crianças, o levantamento de hipóteses, a manifestação de ideias, a tentativa de compreender os desafios que lhes são propostos e com os quais interagem são relações que compõem suas culturas (WAJSKOP, 2001).

As culturas infantis enquanto situações de brincadeiras procedem à existência do brinquedo. Seja o brinquedo industrializado (estruturado) ou inventado pela própria criança pequena (não estruturado), é a inclusão de um instrumento que na prática social lúdica

redireciona as manifestações infantis, redireciona significados, altera os roteiros das brincadeiras, o que nos faz conceber o brinquedo também como um elemento cultural, considerando Brougère (2004).

O brinquedo estruturado é entendido como o brinquedo industrializado. Recebe o nome de brinquedo estruturado por ser um elemento que carrega prontamente certos significados, capazes de direcionar as brincadeiras. Um forte exemplo é o carrinho de controle remoto, seus significados direcionam as ações da criança para brincar com corridas, com percursos, com manobras. Já o brinquedo não estruturado é entendido como aquele fortemente ligado ao jogo simbólico, muitas vezes trata-se de um simples objeto que pela própria criança foi determinado como um brinquedo em que os significados não estão prontos, mas atrelados a uma ideia. A caixinha de creme dental é um exemplo. Ao usá-la como um carrinho a criança pode determinar como é a sua velocidade, sua cor, se pode levar ou não passageiros e ainda, a qualquer momento esse carrinho pode se tornar um ônibus ou uma torre, acompanhados de outros significados. Mas o brinquedo sendo estruturado ou não, na perspectiva das culturas infantis, nas situações da organicidade da brincadeira eles se fazem comuns no potencial imaginativo da criança (OLIVEIRA, 2005).

O brinquedo como um elemento de cultura no sentido de promover significados é um elemento que pode influenciar na construção da identidade cultural da criança pequena. São objetos mediadores de comunicação, são objetos que carregam valores culturais, são objetos que contribuem para o desenvolvimento imaginário.

A questão mercadológica do brinquedo, a sua presença e reconstrução através das mídias têm alterado rapidamente as culturas infantis. É natural que as crianças reajam intensamente às novidades do mundo sendo frágeis às possibilidades que a indústria apresenta (GIRARDELLO; OROFINO, 2002).

As situações das brincadeiras que têm o brinquedo como um elemento apresentam a criança como um sujeito ativo diante do brinquedo, mas essa cultura infantil vem sofrendo ameaças ao se deparar com a presença dos brinquedos como um simples objeto de consumo, alterando a organização da comunicação entre as crianças. As ocupações que o brinquedo faz atualmente, desafiam nossa própria ideia entre rua e escola. Isso porque o brinquedo tem sido elemento de trocas compensatórias entre adultos e crianças, seja na dimensão da família, quando o brinquedo serve de condições comportamentais, seja na dimensão da escola, quando o brinquedo é visto para um fim puramente pedagógico no sentido conteudista.

É essa reorganização que muitas vezes castra a produção imaginária da criança, e quando falamos em produção imaginária, falamos da possibilidade comunicacional da

criança. É na dinâmica da sua organicidade que a criança se faz criança, e o brinquedo não pode ser sustentado como um elemento de negociações comportamentais ou conteudistas, mas um elemento de cumplicidade na ação comunicadora da criança. Pois, o brinquedo deve ser sim uma via de aproximação entre crianças na construção de relações que seguramente constroem suas culturas. É com o uso de brinquedos ou objetos e a relação construída com seus pares, que as crianças vão construindo seu repertório lúdico, produzindo e avançando em sua cultura (BROUGÈRE, 2004).

A rua virou escola? Tal provocação proposital objetiva destacar que independente das frequentes e inevitáveis alterações socioeconômicas, o sentimento da infância no sentido das culturas infantis será existente ao contemplarmos a brincadeira como um exercício efetivo.

Se a rua virou escola, uma reflexão importante com relação as situações de brincadeiras atrelada ao brinquedo está voltada ao uso do brinquedo ou do jogo feito por educadores da infância. A escola nem sempre é concebida como espaço de cultura e isso pode ocorrer por três fatores muito fortes: a) o brinquedo ou o jogo não é considerado como um elemento de cultura que gera a formação da criança a partir da construção de relações, é um elemento de trato pedagógico; b) o brinquedo como um recurso para passar o tempo das crianças de modo agradável. E, ainda com dias estabelecidos para que a criança os leve para a escola intitulado como o "dia do brinquedo"; c) o brinquedo não existe nas instituições da infância por não ser visto como um recurso didático. A concepção de escola faz um discurso sobre a formação da criança, mas lhe nega sua cultura. Para tanto, nos fundamentamos em Wajskop (2001), Girardello e Orofino (2002) e Brougère (2004).

Na infância institucionalizada, aqui abordada, a brincadeira, os brinquedos e os jogos precisam estabelecer ações claras, inter relacionadas por um lado e distintas em outros. As culturas infantis baseadas nas situações de brincadeiras devem ser compreendidas por todos os adultos envolvidos de modo direto ou indireto com as crianças: pais, educadores, funcionários, familiares entre outros (BROUGÈRE, 2004).

O pensamento dos adultos com relação aos brinquedos foi se concebendo com o encontro da posição arbitrária e educadora do adulto refletido sobre o pensamento do que esse objeto significava para as crianças. Assim, a forte concepção que o adulto na maioria das vezes tem com relação ao brinquedo se volta a um objeto capaz de alegrar as crianças e também entretê-las. O brinquedo serve ainda como uma ferramenta para distrair as crianças para que os adultos possam se ocupar com suas tarefas tranquilamente. Enfim, é a síntese do brinquedo como um objeto do qual a criança pode simplesmente se ocupar (BENJAMIN, 1984).

Até o presente momento caminhamos no sentido de perceber as caracterizações da brincadeira num contexto de infância capaz de sustentar o brincar e seus diversos fatores como culturas infantis. A apropriação, a reconstrução e ressignificação de valores por parte das crianças que brincam devem ser inerentes ao espaço por ela ocupados ou planejados para atendê-las.

A rua virou escola? Compreender a atuação em espaços, por parte das crianças e dos adultos, lançando nele a perspectiva de um fato gerador de cultura é, portanto reconhecer a linguagem da criança como forma de significação e produção da cultura como um caráter universal. Nesse viés, a dimensão universal vai além da repetição de um repertório de muitas práticas. Urge a necessidade de compreender que a criança, ainda que de diferentes contextos geográficos, sociais e históricos, consolida sua presença com essa linguagem em seu processo de apreensão do mundo de acordo com Benjamin (1984).

Em suma, no processo em que a cultura infantil se constrói a partir da relação com o universo cultural extenso, as produções culturais infantis são decididas pelo pertencimento sócio-cultural de cada criança.

Se a rua virou escola, as crianças que nem notaram ou nem viveram essa reconfiguração social, e, aliás, nem tiveram essa responsabilidade, levaram para lá sua essência.

Ressaltando, destacamos o espaço das instituições de Educação Infantil como um espaço que exemplifica a dinâmica "da rua para a escola". Ao destacarmos essa infância assumidamente institucionalizada, vislumbramos tempos e espaços onde as crianças tenham a oportunidade de confrontar e compartilhar suas ideias com outras crianças e adultos. Conceber seus pensamentos sobre o mundo em que vivem, sobre suas minúcias e particularidades, sobre a natureza, sobre a certeza da atuação social ativa na forma que mais se sentem à vontade: brincando. E é para esse espaço, particularmente, que seguiremos no próximo capítulo, abordando as dimensões da produção cultural na infância, potencializando a reflexão sobre a relação sobre a cultura construída para e pelas crianças entre seus movimentos, seus imaginários, sua expressão e comunicação com o mundo.

4 DIMENSÕES DA PRODUÇÃO CULTURAL NA INFÂNCIA

Quando falamos em Produção Cultural na Infância, falamos em pluralidade encontrada e valorizada nas socializações humanas que tem a criança como centro de estudo, atuação e debate (LAHIRE, 2003).

Avançamos agora na imbricação entre Comunicação, Cultura e Infância compreendendo que este campo nos levará a refletir sobre a experiência social e pessoal das crianças pequenas como uma ação de valorização para os seus significados. Expressões comunicativas que devem nos alertar para perceber a reconfiguração histórica e social no que se refere às produções culturais na Educação Infantil.

Desde o início dessa reflexão trouxemos a figura da criança pequena, bem como o espaço institucional, pretendendo um recorte da infância. Nesse contexto, sustentamos a criança como produtora de cultura. É o desafio de conceber dentro das instituições que recebem a criança pequena como um espaço gerador da infância. Para que a infância seja gerada é preciso que a criança seja entendida principalmente como criança, ou seja, cabe às instituições garantir as mais diversas práticas de diálogos que promovam a comunicação por meio das diversas linguagens próprias desta idade. É neste viés que queremos sustentar a percepção da Comunicação direcionada ao meio social da criança, como um evento social, um processo que em sua efetivação altera os sentidos humanos (MARCONDES, 2008).

Refletimos sobre a criança ativa no campo da comunicação na tentativa de abordá-la como ser que compõe atualmente uma determinada infância e ainda na tentativa de evitá-la como mera reprodutora de elementos culturais. Em todo processo de troca e partilha a criança, ao se comunicar, concebe seu espaço de própria produção cultural. Os sujeitos ativos e criadores só existem socialmente quando participam da vida social e compõem novos significados nesta mesma sociedade.

Para avançarmos em nossa reflexão – e com o nosso campo agora já construído – sustentemos estudos e reflexões que valorizam as crianças como sujeitos ativos e produtoras de cultura, assim nossas fundamentações se farão principalmente a partir de autores como Sarmento (2003) e Gusmão (1999).

As pesquisas recentes com relação à atuação e organização de vida da criança pequena são cada vez mais voltadas ao ato de pensá-las no mundo e principalmente o que fazem no mundo. A criança pequena é cada vez mais observada, analisada e revelada em suas formas de

sociabilidade e seu diálogo com a cultura adulta, com o seu meio social irrestrito, segundo Gusmão (1999). Investigar a criança significa principalmente pensar a sua formação de modo coerente e preciso. Nesse sentido, mais uma vez nos reportamos à Comunicação no campo da infância, ostentando a autonomia primordial da criança para a construção de relações enquanto elemento principal para produção cultural.

As crianças bem como sua produção cultural, na dimensão dos estudos de suas relações sociais devem ser encontradas e aprofundadas em si mesmas. A adoção de uma postura que investiga a produção cultural da infância no presente, considerando o que a criança é no seu tempo, e não no seu futuro como adultas, pela própria voz, e não apenas por meio daquilo que os adultos dizem dela, é um parâmetro que deve ser compreendido (SARMENTO, 2003).

Dando sustento aos estudos contemporâneos da infância, buscamos também a antropologia. Segundo Perrotti (1990), para solidificar a reflexão acerca da autonomia da criança e acerca da consideração da criança em seu tempo presente encontramos que a antropologia, que se constitui historicamente como ciência, analisa o desenvolvimento humano da criança e sua autonomia conceitual.

Começamos a perceber a concretude em estudos que analisam e favorecem a consciência sobre o processo de socialização dos pequenos. Processo antes entendido como uma atividade de treino para a fase adulta e que agora passa a ser valorizado com o entendimento sobre as experiências e práticas das crianças de modo autônomo com construção identitária.

Para a infância, definimos essa alteridade essencialmente pela prática de usos das linguagens, que no caso dos pequenos podemos afirmá-las como manifestações de saberes próprios. Dentre as diversas experiências de vida da criança pequena, destacamos mais uma vez a brincadeira como via essencial de cultura por tratar da função social da criança. Esta atividade social por sua vez cria significados para o mundo e constitui práticas de cultura. Deste modo, a capacidade de as crianças produzirem processos de significação que são específicos e genuínos está atrelada às significações dos adultos, porém, não são redutíveis totalmente às culturas dos adultos e, por isso, produzem cultura como afirma Sarmento (2003).

Ao falarmos em Produção Cultural na Infância, necessariamente precisamos destacar a cultura e a produção cultural para as crianças, segundo Perrotti (1990). Segundo o autor, às vezes, é possível um equívoco com relação a esses termos. É preciso superar a ideia de produção cultural que apresenta um produto final, situação fortemente frequente nas

instituições de crianças pequenas. Muitas vezes a cultura nesse espaço é vista como uma linguagem artística elaborada para um determinado fim, uma determinada apresentação. Como exemplo, podemos destacar as danças escolares que servem de ilustrações para datas comemorativas e são simplesmente encaradas como cultura ou como um produto da cultura. Neste caso, somos chamados a pensar a Produção Cultural na Infância como um processo provido de relações sociais seja como um objeto concreto ou como ações que se percebem e se vivem (PERROTTI, 1990).

A produção cultural na infância não pode ser resumida a um produto dado e concluído e que se auto justifica. A comunicação existente entre as crianças, entre crianças e adultos num determinado cotidiano é que cria sentidos e significados, concebendo produtos culturais. Para Sarmento (2002) são processos e produtos que dão sustento às culturas infantis. Processos formadores de sujeitos que agiram ativamente nesse dinamismo e produtos que desencadearão novos processos e novas reflexões.

O campo de relação entre Comunicação, Cultura e Infância vai se tornando claro. Crianças produzem culturas porque são sujeitos que vão se formando mediante processos de trocas de informações, mas não simplesmente trocas. Os esforços de entrecruzamento sobre as características, valores, costumes, atitudes que cada criança traz para o espaço escola deve ser promovido considerando-se que ao chegar ao espaço escolar as crianças não chegam vazias. Crianças são sujeitos da infância, que apresentam com honestidade seus elementos significativos. Observamos que as crianças já carregam em seus comportamentos muitos elementos das culturas infantis (SARMENTO, 2003).

Toda cultura é processo. É importante que a criança seja vista como sujeito participativo nesse processo de comunicação. A produção cultural na infância que procuramos sustentar está no exercício de explicitar que historicamente o tratamento dado à ela enquanto ser humano de direitos vem se efetivando, ainda que de modo inicial. É a certeza de que a criança possui reconhecimento na construção cultural da sociedade. Mas é também o desafio de enfrentar o olhar dado à cultura na instituição de infância.

Fazemos uso do termo "adultocentrismo" apresentado por Santos (2006) e por Perrotti (1990) para refletir a superficialidade da cultura nas instituições voltadas às crianças pequenas. Inicialmente o adultocentrismo é composto por uma ideologia dominante que apresenta o adulto como um sujeito socialmente ativo e a criança como um sujeito meramente passivo. Essa ideologia é muitas vezes organizada no espaço escola: o adulto é entendido como alguém independente, que dá ordens, que determina ações, e a criança, o sujeito que acata. As vivências das crianças partem como uma ordem subjetiva adulta sem ir ao encontro

daquilo que a criança realmente precisa experimentar. O adulto cumpre obrigações a partir do que julga ser necessário à criança. É a explicação da negação da criança enquanto produtora de cultura.

Que a cultura dominante existe é fato, mas não se pode mais conceber um espaço para crianças que reproduza este tipo de cultura, deixando de valorizar os principais atores desse campo, é a crítica apresentada por Girardello e Orofino (2002). A necessidade de repensar a verdadeira função do espaço escola nunca esteve tão forte. Inicialmente por uma questão de respeito ao ser humano, pois é inadmissível que uma instituição tenha como finalidade a formação humana sem considerar como esse ser desenvolve em seu aspecto social e depois, a escola não pode se manter num tempo que já passou, a sociedade é outra.

É diante dessa análise que percebemos um grande desafio. É a tarefa que nos leva a repensar a dimensão educativa em articulação com outras ciências que também respondem pelos mais variados processo humanos. É neste caso que assumimos a Comunicação e a Cultura como uma linha capaz de promover e sustentar eixos para reflexões: a) se as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos; b) como são reconhecidas no processo de sujeitos que se comunicam e produzem cultura; c) qual a concepção de infância assumida; d) quem são os adultos que assumem as relações de significados com as crianças; e) quais condições de esclarecimento e formação que os adultos que se relacionam com as crianças trazem; f) como as perspectivas em envolver as crianças como participantes na produção cultural se edificam. Percebemos que tais reflexões são complexas. Assumir tais reflexões implica romper com noções de poder unilaterais entre adultos e crianças e criar contextos de relação culturalmente eficiente (GOUVEA, 2003).

Crianças que muitas vezes ainda submissas a posturas arbitrárias, que muitas vezes classificadas em realidades econômicas, nos mostram a infância, enquanto tratamento da criança como criança, como algo ainda a ser pensado e construído.

Na perspectiva do nosso campo de reflexão composto pela Comunicação, Cultura e Infância, damos ênfase às relações sociais estabelecidas pelas crianças com outras crianças e também com os adultos. A relação entre Comunicação, Cultura e Infância aqui estabelecida pretende então considerar tais relações e manifestações como ponto de partida para uma cultura da infância. Diversas são as formas como as culturas da infância são interpretadas, sejam nos efeitos que elas produzem ou a partir das suas próprias práticas de significados estabelecidas entre os sujeitos da infância aqui abordada.

Nesse sentido, Sarmento (2003) escreve sobre a valorização da criança como produtora e reprodutora de cultura. Para esse exercício social da criança o autor apresenta as

linguagens infantis. As diferentes linguagens possibilitam a elas se introduzirem e se perceberem de fato no mundo, oportunidades que as levam a viver as experiências socioculturais da infância.

A explicação sobre as linguagens como vivências culturais e de produções das mesmas são explicadas como vias carregadas de significados. Esses significados trazem consigo códigos específicos que interessam às crianças pequenas e permitem sua utilização criativa. Os códigos e as significações das linguagens às crianças são manifestações que não surgem unicamente no universo infantil. A relação que o adulto vem estabelecendo com a criança de modo direto, muitas vezes por parte de relações de contato, e de modo indireto muitas vezes projetando produtos às crianças expressa que essas culturas compreendem a globalização independente da idade. Para Sarmento (2003) as crianças são as próprias produtoras dos seus elementos culturais numa boa relação com adultos. Mas, a intervenção adulta negativa é inevitável como explica Perrotti (1990).

O que percebemos é que os mais variados grupos de crianças ao produzir cultura, não as fazem no vazio social e nem na exclusividade, explica Gusmão (1999). A formação para a sua autonomia é mais uma questão para a produção cultural infantil. O desenvolvimento da autonomia exige prática social e nessas práticas as crianças pequenas avançam em seu modo de agir, de pensar, de relacionar, produzindo cultura enquanto crescem. Assim, o espaço escola deve ser encarado como um espaço privilegiado para as sociabilidades humanas. A escola deve ser pensada como um espaço absolutamente cultural. A Educação Infantil é clara ao assumir uma tarefa para formar crianças, privilegiando principalmente a formação para a autonomia em coletividade.

No entanto, observamos que não é possível e nem seria adequado criar um mundo isolado para as crianças e suas produções culturais como uma bifurcação entre adultos e crianças. Como outrora refletimos, a produção cultural na infância é uma ação de crianças que estabelecem e dependem da intervenção dos adultos. Promover a Produção Cultural na Infância é considerar a inter-relação da criança com o meio social em que está inserida (SARMENTO, 2003).

As capacidades expressivas das crianças influenciam e são influenciadas pelo exercício adulto. Muitas vezes o adulto pode perceber a criança e incentivá-la em suas produções, resultando nas culturas infantis, outras vezes o adulto pode influenciar a criança e educá-la para uma determinada cultura e ainda pode atuar na imbricação de ambas. O que percebemos é a complexidade da produção cultural na infância. Mais uma vez recorremos à Comunicação por apresentar-se como um evento social (MARCONDES, 2008). A

comunicação pode sustentar essa dinâmica dialógica entre adultos e crianças, crianças e crianças, constituindo elementos culturais no campo da infância. Não se trata de isolar o adulto ou ignorá-lo, mas na dimensão da produção cultural na infância, apresentamos essa figura indispensável, mas principalmente como um sujeito de intervenção.

A Comunicação como campo capaz de solidificar esse debate - a relação entre adultos e crianças - se torna cada vez mais esclarecida ao analisá-la na dimensão da Produção Cultural na Infância, fortalecendo que todos os meios nas quais ela se faz presente pode ser concebida em cultura. Para tanto, recorremos mais uma vez a Sarmento (2003). O autor nos esclarece que tomamos consciência dos eventos sociais, feitos por muitos sujeitos, como uma necessidade para a garantia da produção cultural num contexto infantil. Percebemos que é dessa interação entre adultos e crianças que a cultura se refaz e de fato se torna cultura.

Vivenciar o contato e conhecer as produções culturais das crianças que frequentam as Instituições de Educação Infantil é um desafio instigante e motivador. O desafio da escuta sensível, da análise e diálogo como elemento crucial aqui defendido, exige como princípio reconhecer o grupo de crianças e adultos em seu caráter não homogêneo de maneira sensível, para tornar visível a Produção Cultural na Infância.

Com a finalidade de avançarmos em nossa reflexão, ao falarmos sobre a Produção Cultural na Infância, objeto de estudo do qual tratamos, evidentemente nos deparamos com uma questão que deve ser esclarecida. A questão que permeia tal objeto: produção cultural para as crianças ou das crianças? A produção cultural da infância estudada no campo da comunicação que valoriza a criança como sujeito ativo no processo de formação e socialização cria um campo de complexidade, pois entendemos que, apesar de ocorrer à distinção naquilo que é produzido para as crianças e aquilo que é produzido pelas crianças de fato não vigora se não existir uma interdependência entre ambas como exercício de significações. Pois, quer a cultura escolar, quer os produtos do mercado para as crianças esses são capazes de transmitir e difundir elementos culturais quando estes são suficientemente aceitos pelas crianças (SARMENTO, 2003). Neste sentido, trataremos sobre a produção cultural para as crianças e das crianças.

4.1 A produção cultural para as crianças

É no vai-vem entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância (SARMENTO, 2009, p. 5).

Com a afirmação de Sarmento (2009) percebemos que o autor apresenta duas instâncias com relação ao processo de cultura, explicitando a cultura da infância. Tanto uma como outra se referem àquilo que é ofertado à criança e que também são elementos no campo da produção cultural na infância.

A primeira instância apresentada pelo autor é denominada como "culturas geradas" conceito que definimos para sustentar nossa reflexão sobre a produção cultural para as crianças. Por culturas geradas podemos perceber de modo fortuito a presença da figura do adulto. As formas culturais que têm concentração nas intervenções diretas dos adultos são culturas geradas com características do arbítrio cultural.

Para explicitar ainda mais, encontramos uma subdivisão sobre as culturas geradas apresentadas por Corsaro (1997). Na abordagem desse autor as culturas geradas são denominadas como cultura de pares infantis. Nessas culturas estudamos a cultura simbólica da infância: constituída pela mídia, pelos personagens da mídia enquanto representação de ação que as crianças fazem, pelos personagens da literatura infantil – principalmente os clássicos, pelas lendas e pelas figuras mitológicas; e encontramos também a cultura material da infância: constituída por roupas, figurinhas, acessórios, livros, ferramentas artísticas e literárias e brinquedos das mais variadas formas.

Ao refletir sobre a subdivisão definida por Corsaro (1997), Sarmento (2003) alerta sobre a necessidade de analisá-las com cuidado e atenção para que não haja classificações estanques. Pois, a cultura pode ser um processo que apresenta a fusão de elementos simbólicos com diversos significados. Assim, ao analisarmos os diversos materiais das culturas geradas acabamos por perceber que independente de suas classificações, a relação dos símbolos e significados que as crianças encontram nesses elementos muitas vezes são indissociáveis. E ainda Sarmento justifica que há uma "materialidade" no elemento simbólico e uma incorporação simbólica da "cultura material" com as quais as crianças se relacionam (2003, p. 6).

Apesar das distinções apresentadas por Sarmento (2002) e das subdivisões explicitadas por Corsaro (1997), podemos perceber que os autores de modo geral convergem numa análise mais apurada sobre as "culturas geradas".

Um ponto que fica evidente nesse aprofundamento está ligado ao pensamento sobre o que é produzido às crianças pelo mercado. A ação mercadológica está presente para além da cultura escolar, configurando a indústria cultural na infância de modo geral. Muitos elementos são produzidos às crianças sem considerar o espaço que ela ocupa, assim como muitos elementos do mercado, atualmente, são produzidos para o uso escolar como estratégia de

consumo. Um exemplo são os materiais escolares que carregam generosamente as ilustrações que vão de princesa a super-herói (CHARLOT, 2000).

A discussão ganha corpo ao trazermos esses dois processos: "culturas geradas" e "cultura escolar". É evidente que a ação mercadológica jamais tratará as crianças como agentes passivos de consumo. Cada vez mais percebemos a entrada de novos produtos, brinquedos, jogos eletrônicos entre outros no cotidiano das crianças. A infância institucionalizada também é marcada como campo de ação capitalista. Por outro lado, nem sempre o espaço escola está preparado para tratar com a questão sobre aquilo que é gerado às crianças no sentido de mercado e consumo. O paradoxo está esclarecido. De um lado temos a indústria também considerada como via de produção cultural para as crianças, agindo em alta velocidade e grande escala. Do outro temos a escola, evidentemente como instituição social de produção cultural para as crianças, não se entendendo como espaço de produção cultural, alienando-se, e principalmente se incomodando com as situações escolares de fracasso, mas sem questionar a própria natureza e conteúdos da escola, sem conceber o currículo como uma ação cultural (CHARLOT, 2000).

Com relação às "culturas geradas", no sentido de mercado, é importante perceber que trazemos a figura do adulto como responsável por apresentar ou viabilizar os diferentes tipos de produtos às crianças. Trazer o adulto numa condição de omissão com relação ao que é oferecido a ela não é um condutor para discussão. O que pretendemos aqui é fazer esclarecimentos sobre a Produção Cultural na Infância.

Ao refletirmos sobre as "culturas geradas" acreditamos que é impossível e nem se deve ignorar tal processo, porém, o adulto que apresentará e viabilizará elementos culturais às crianças – pelo menos no espaço escola – deve assumir o exercício de esclarecimentos sobre os mesmos. É o exercício de como os adultos recebem esses elementos e de como, consequentemente as crianças receberão. O exercício dessa recepção são relações estabelecidas entre adultos, crianças e um elemento – concreto – cultural (SOUZA; SALGADO, 2004).

É evidente que a indústria cultural com seus variados produtos para a infância não poupa esforços em analisar e atender às culturas infantis. A indústria não tem outra finalidade a não ser a expansão comercial e aumento de lucro. As culturas infantis também estão inseridas nesse contexto, segundo Girardello e Orofino (2002).

Uma via muito forte que age em consonância com as culturas geradas é o acesso aos recursos tecnológicos, cada vez mais variados e mais presentes na vida das crianças: a televisão com desenhos e intervalos comerciais; os tablets, notebooks, celulares e os variados

modelos de vídeo game invadem e determinam muitas práticas das crianças. Esta é um forma que faz com que os produtos culturais na perspectiva mercadológica sejam cada vez mais presentes na vida das crianças. Não se pode evitar a ideia da televisão como um meio de comunicação persuasivo na difusão de ideias mercadológicas, principalmente às crianças que, por menor que seja o tempo de relação das crianças com esse meio de comunicação, suas estratégias são assertivas. Apesar de parecer uma observação óbvia, o que é preciso esclarecer é que a televisão é um meio fundamental para simplificar a complexa relação entre mídia e consumo no que se refere às crianças, segundo Girardello e Orofino (2002). Mas, o que destacamos aqui é que a televisão já não é mais a grande fonte de entretenimento e diversão delas. Pensando assim, percebemos que os meios de comunicação na concepção de culturas geradas devem ser mais analisados nas ações com crianças.

O que julgamos importante destacar sobre as culturas geradas é a certeza de que elas não simplesmente existem, mas que alcançam de fato de modo direto ou indireto crianças, mas também adultos (SARMENTO, 2003).

Às culturas geradas não devem caber críticas ou pensamentos sintetizados com facilidades no sentido de condenar a velocidade com que o mercado vem invadindo o cotidiano das crianças. Adultos e crianças não deixam de se encontrar nesse processo só porque os elementos culturais tipicamente estruturados cheguem com maior facilidade nas mãos de nossas crianças no espaço da instituição infantil. Pois, com relação às culturas geradas, a escola não tem uma muralha, elas têm sido cada vez mais presente nesse espaço. O que entendemos, baseados principalmente em Sarmento (2003), Giardello e Orofino (2002) e Corsaro (1997) é que toda cultura gerada ao ser de fato entendida como cultura se faz como um potente fragmento da produção cultural na infância.

4.2 A produção cultural pelas crianças

Recorremos agora à segunda instância com relação à Produção Cultural na Infância denominada "culturas constituídas" (SARMENTO, 2003).

Com relação às "culturas constituídas" percebemos que as mesmas se tornam existentes a partir das relações entre crianças e também adultos. Pensamos agora a produção cultural na infância trazendo a figura da criança como sujeito ativo, responsável direto no processo de práticas comunicativas que sustentam sua cultura.

Neste aspecto, devemos retomar três pontos importantes: a) a criança que se comunica, considerando a inter-relação da criança com o meio social em que está inserida; b) a autonomia como exercício primordial da criança, elemento principal para produção cultural; c) a adoção adequada de uma postura que investiga a produção cultural na infância no presente e não que pensa a criança como um ser futuro. Retomar esses três pontos é um exercício importante para assumir a consciência. Tal ação tende a se tornar uma prática de credibilidade à criança como ser capaz de produzir cultura. Considerando essas reflexões queremos fortalecer e assumir suas respostas como princípios para as "culturas constituídas" (SARMENTO, 2003).

Evidentemente que muitas são as relações - entre as crianças - geradoras de cultura. Quando falamos em relações entre crianças não excluímos aqui a figura do adulto e nem o colocamos em segundo plano, como já abordado.

A criança, para o processo de culturas constituídas é entendida como sujeito de importância, o centro, mas o adulto não deixa de ter um papel fundamental, pois ele tem o privilégio de perceber, promover e intervir em tais relações sendo a produção cultural na infância também concebida no campo das ideias por adultos (OLIVEIRA, 2005).

Podemos dizer que o que cabe nesse momento ao adulto para que o seu papel tenha importância nesse processo de relações significativas é acreditar que a criança é um sujeito produtor de cultura, valorizando a cultura gerada também por ele. Com relação à Produção Cultural na Infância, percebemos que ela é feita por crianças e por todos que estão direta ou indiretamente ligados às crianças. Nessa produção, ao adulto cabe o esclarecimento sobre o que as crianças já produzem numa perspectiva do que ainda podem produzir, retratando assim um avanço sociocultural.

Mais uma vez, recorrendo a Sarmento (2003), as produções culturais infantis estão primordialmente sustentadas nos jogos e brincadeiras. O autor apresenta os jogos e brincadeiras como uma comunicação "intrageracional", isto é, atividade que dispensa a intervenção direta e excessiva do adulto.

O autor ainda revela os jogos e as brincadeiras como "culturas constituídas" por ser atualmente um patrimônio preservado e transmitido por, entre e pelas crianças. Essas culturas infantis, "constituídas" estão localizadas em especificidades como, por exemplo, a forma como as crianças conversam; em regularidades, um exemplo aqui seria como organizam suas brincadeiras de faz de conta. Porém, deve haver o cuidado para evitar que essa cultura seja vista como algo padronizado em que é possível que os adultos a promovam e a percebam sem mecanizá-la ou reduzi-la num contexto pedagógico. Na dimensão da infância, a Comunicação

se faz presente para que as crianças se percebam como sujeitos de ação no mundo, ação resultante das culturas infantis (SARMENTO, 2003).

A cultura constituída, segundo Sarmento (2003), é amplamente carregada de valores e processos, destacando-se diferentemente dos produtos da indústria da infância. Mas não há como afirma que não existem relações entre as culturas geradas e as culturas constituídas. Os produtos culturais da indústria, as "culturas geradas", carregam valores que estão de acordo com a atratividade para a criança, uma vez que a finalidade é o consumo, porém, ao chegar às mãos e nas relações entre as crianças receberão determinados valores e significados, como refletimos outrora sobre os brinquedos estruturados, podendo ser condicionadas como culturas constituídas. Já, no caso das "culturas constituídas", essas se compõem principalmente de valores e significados, nesse caso a cultura pode ser vista como um processo contínuo e infinito que se faz no presente.

O que é importante ressaltar é que as "culturas constituídas" e as "culturas geradas" se cruzam, compondo assim um quadro complexo da inserção da criança como produtora de cultura. Muitas vezes ao pensar a criança na dimensão da produção cultural é comum preconceber uma ideia duvidosa com relação à ação da criança, por isso é que trazemos a comunicação como um campo genuíno e de necessidade do ser humano, campo esse produtor de cultura seja às crianças ou para os adultos. As culturas da infância, geridas no campo da Produção Cultural na Infância, encontram-se numa dinâmica de entrecruzamentos, estabelecidas numa ação de convergência dos mais diferentes fatores: nas relações desiguais de classe, de gênero, de etnia, de espaço entre outros. Enfim, esta convergência ocorre na ação concreta de cada criança como sujeito comunicador e nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem as formas de existência das expressões humanas infantis (SARMENTO, 2002).

4.3 Currículo e produção cultural

A produção cultural na infância pensada no espaço escola e, especificamente, a instituição de Educação Infantil deve ser observada e garantida diante das organizações que compõem a formação a ser desenvolvida e oferecida às crianças. Ao concebermos as crianças como sujeitos produtores de cultura observamos que o espaço escolar deve ser um espaço de

ações que permitam percorrer caminhos que garantirão a formação integral das crianças (BRASIL, 1998).

Quanto ao currículo e à produção cultural, muitas são as reflexões sobre as práticas desenvolvidas numa instituição de Educação Infantil. O desafio de garantir um percurso que valoriza e forma a criança pequena é frequentemente existente nessas instituições, principalmente porque apresentamos a infância enquanto situação histórica e social.

As ações desenvolvidas nas instituições são marcadas na maioria das vezes por procedimentos intencionalmente pedagógicos e conteudistas. Assumir o campo da Comunicação e da Cultura na perspectiva da escola é mais uma ousada tarefa de conceber o ser humano como um todo. No entanto, a crítica não se faz no sentido das instituições assumirem propostas puramente conteudistas, a crítica sugere que a escola se veja como um espaço social de formação do sujeito. Como uma instituição social que prevê e projeta a cultura infantil localizada no seu tempo (ANGOTTI, 2008).

Assim, é imprescindível abordar o currículo enquanto fator preponderante da produção cultural na infância, já que delimitamos nosso campo no cotidiano das crianças pequenas enquanto Educação Infantil. Para Oliveira (2005), a construção de novos currículos que atentem para a cultura infantil é um desafio diante do qual não podemos nos intimidar. O processo curricular é responsável para considerar e constituir cultura. O que nos chama a atenção é a ideia de que a escola nem sempre se vê como um espaço de promoção da sociedade por produzir cultura. Exemplo dessa reflexão está nos planejamentos com relação às aulas ou atividades muitas vezes centrados na necessidade do desenvolvimento psicossocial e afetivo da criança pequena (POSTMANN, 1999). A concepção das crianças pequenas que frequentam uma instituição de ensino, muitas vezes se reduziu na criança como um ser dependente, que precisa aprender como se comportar, como um adulto em miniatura para aprender certas coisas.

Sobre o que devemos refletir, portanto, é que além de aulas ou atividades, a escola é uma instituição formal, com a importante ação do planejamento. Porém, do que não podemos nos esquecer é que esse espaço de educação formal é um espaço de pesquisa. Um espaço que deve ser capaz de compreender que as reconfigurações sociais são inevitáveis e é com essa e por essa sociedade que a escola tem se envolvido (ou não). Nesse viés, a escola deve ser capaz de visualizar por que e como vai caminhar enquanto sociedade, quais culturas valorizar e quais as culturas que deve constituir, embasados no conceito de Sarmento (2003).

Para Moreira e Silva (1995), os processos formativos das instituições de ensino devem promover culturas na dinâmica de se entender como mundo e de inserir a criança no mundo.

As presenças das culturas geradas e das culturas constituídas devem estar atreladas à ação de formação e de informação que a escola assume. Afinal, à escola cabe formar o sujeito social.

Ainda para Moreira e Silva (1995), nunca se ouviu falar tanto em diferenças entre os sujeitos sociais, que precisam ser respeitados e valorizados porque na verdade são sujeitos culturais, carregam características peculiares que formam as mais diversas identidades. As crianças pequenas já podem desde cedo construir uma nova visão sobre o mundo, capaz de superar o pensamento homogeneizador retratado em estereótipos e preconceitos, se tal formação for a ela garantida.

Nessas reflexões, que se estabelecem acerca do pensamento sobre o currículo que norteia e promove práticas na dimensão da Educação Infantil, é preciso diagnosticar os desafios enfrentados pelos educadores da infância para que o processo de avanço curricular de fato aconteça. Sem o conhecimento, a formação e a consciência sobre o contexto cultural que permeia a vida das crianças pequenas e que borbulham nas respectivas instituições educacionais é impossível avançar (ZABALZA, 1998).

A concepção do currículo deve estar voltada na perspectiva de um elemento que se efetiva numa área de possibilidades da vida social e consequentemente cultural da criança, com essa ideia convergem os autores Moreira e Silva (1995), Zabalza (1998) e Oliveira (2005).

Ao salientarmos sobre essas possibilidades, fundamentados nesses estudiosos, destacamos as diversas atividades humanas e humanizadoras que se constituem nas relações entre as crianças. Tais relações, inevitavelmente, se edificam a partir de necessidades e se constroem principalmente com significados, contrariando deste modo a concepção de currículo como um simples cumprimento burocrático.

Nossa finalidade em refletir sobre o Currículo e a Produção Cultural na Infância se dá então nessa perspectiva, de relações estabelecidas por sujeitos como atores sociais. Muitos são os elementos que podem conduzir essa reflexão: as próprias concepções de currículo que norteiam as práticas educativas no contexto da educação infantil, o espaço da infância institucionalizada, o currículo como um elemento de ações que enquanto Educação Infantil se conduz num processo de cuidar e de educar crianças de zero a cinco anos, a comunicação infantil efetivada na função social da criança: o brincar, as relações cada vez mais frequentes com as diferentes imagens, dando vazão à imaginação em que a criança se encontra...

O que podemos perceber é que esses elementos conduzem a reflexões, observando e até norteando os sujeitos no exercício e construção dos seus elementos culturais, na dinâmica entre as culturas geradas e as culturas constituídas (SARMENTO, 2009).

O currículo voltado às crianças pequenas deve ser entendido como um processo cultural e histórico da educação infantil brasileira. A presença marcante das crianças nas instituições de atendimento é um fato que explica esse percurso. Ao adentrarem em números específicos nas instituições que estão numa transição entre o ato assistencialista e o ato formador, as pesquisas sobre o que fazer e como fazer nesses espaços são cada vez mais presentes.

Para Angotti (2008), a reflexão sobre o que fazer com as crianças nas respectivas instituições é uma constante. O currículo como um evento que permeia as situações de relações entre crianças e objetos de conhecimento é visto como a possibilidade de reconstrução da cultura a partir da escola. O currículo também é um processo e principalmente um processo para a formação humana. É assim que pensamos a relação entre currículo e produção cultural na infância. É a chance de considerar a quem o currículo é destinado e o que pode ser feito para que esses sujeitos construam coletivamente sua identidade cultural por meio de suas expressões, singularidades, pensamentos, opondo-se principalmente às organizações educacionais - que se esquecem de ver a criança pequena como um ser humano -, que assumem práticas que não condizem com as práticas sociais.

De acordo com Zabalza (1998), ao apresentar fundamentações sobre a qualidade na Educação Infantil, destaca que devemos nos preocupar com uma proposta curricular que considere as manifestações sociais da criança. Sobre essas manifestações compreendemos a forma da criança ser e estar nas instituições. Competências intelectuais são fortemente perseguidas no espaço da criança pequena reproduzindo uma concepção de escola conteudista e que nem foi pensada para a infância. Por isso, as propostas curriculares da infância devem se sustentar na ideia de que a criança pequena tem suas especificidades e que no percurso do desenvolvimento infantil são capazes de recriá-las.

Com relação à Educação Infantil, no sentido das culturas infantis e o currículo, encontramos que os estudos, as pesquisas e as discussões ainda são iniciantes. O próprio processo histórico dessa etapa de ensino muitas vezes sugeriu um posicionamento extremista, isto é, se em algum momento a Educação Infantil teve apenas um caráter assistencialista, em outro momento agora ele se posiciona categoricamente num campo de formação e desenvolvimento da criança com cunho limitadamente pedagógico. No entanto, ao destacarmos a Produção Cultural na Infância, a grande finalidade se justifica ao considerar a criança como sujeito de direito, construtora e munida de cultura, concepção que nos possibilita refletir e agir sobre a construção da identidade infantil.

Estudiosas como Kramer (2004) e Oliveira (2005), cuidam de pensar o currículo da educação infantil como um conjunto de práticas e valores culturais. Essas práticas e esses valores devem estar em articulações, pois os valores e os saberes das crianças e de toda a comunidade escolar comungam de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. As relações se dão num contexto de ação e ideia. Ação no sentido de que devem no seu dia-a-dia assumir rotinas que garantam o diálogo e a imersão da criança e de todos que estão envolvidos com ela e ideia no sentido da consciência que estão organizados enquanto sociedade e que no dia-a-dia avançam conscientemente naquilo que exercitam.

O estudo sobre o currículo e a Produção Cultural na Infância é uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, práticas que são planejadas e replanejadas. Planejadas no sentido de acolhida por termos em mente a sociedade de que fazemos parte e que nos chega todos os dias no espaço escola. A essas devemos oportunizar a possibilidade de gerar e reconstruir sua cultura a partir de variados recursos, principalmente o das práticas sociais das crianças voltados às brincadeiras. Reconstruídas e produzidas no sentido de valorização da criança por sabermos que a educação que oportunizamos tem como foco a formação do sujeito com voz e vez. É nessa perspectiva que o currículo e a produção cultural se dinamizam (KRAMER, 1999).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, proposto pelo Ministério da Educação, as proposta curriculares são estruturadas em eixos de trabalho. Essa organização tem o propósito de oferecer às instituições que atuam na área da educação infantil um norte, é a possibilidade reflexiva em "oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança" (BRASIL, 1998, p. 46), possibilitando o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

A construção da identidade das crianças é um exercício social de ordem cultural. Por se tratar de uma faixa etária específica e de uma fase que mais tarde deixará de existir não pode ser um pensamento que isente a criança da prática sociocultural. Tal óptica muitas vezes é sustentada pelos próprios adultos e o que trazemos nesse momento é que o espaço escola pode quebrar esse paradigma, assumindo cada vez mais o currículo como elemento cultural, fundamentação de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). A construção curricular é uma tarefa infinita, sustentada no objetivo de formar cidadãos críticos, concebendo a criança como sujeito de direito.

A abordagem cultural dada ao currículo é um grande desafio às Instituições da infância, que exige pesquisas e reflexões fundamentadas em suas próprias práticas e em

teorias que as instiguem. O currículo é um elemento formado de crenças, mas essas devem estar atreladas à responsabilidade do avanço sociocultural, ou seja, a instituição de educação infantil elege saberes, mas as crianças também trazem saberes consigo. A experiência da infância destacada entre currículo e produção cultural tem a pretensão em ser significativa. E tem também a pretensão de conceber a infância como categoria social e não como categoria de preparação para a inserção do sujeito na sociedade por meio de conteúdos específicos e limitados e muito menos de inserir as crianças na vida escolar subsequente, como se estivesse passando meramente por um treino preparatório.

Para que o elemento currículo na perspectiva de produção cultural se torne exercício, podemos assumir em Sarmento (2003) a clareza entre as culturas geradas e as culturas constituídas. Assim, o currículo escolar deve estar aberto para dialogar com os saberes sociais, transformando a escola num espaço democrático, enfim, produtor de cultura. Muitas são as tentativas de procedimentos dentro da escola para garantir às crianças um tratamento de sujeitos ativos, mas muitas vezes a abordagem dada às significações das crianças não passam de estratégias didáticas simplistas para o repasse de um determinado conteúdo, defendidas discursivamente com um "ensino contextualizado".

Desse modo, observamos a necessidade de verificar o conceito de cultura dentro do espaço da Infância chamado Educação Infantil. Esse desafio se dá com a finalidade de refletir o desenvolvimento de práticas curriculares voltadas para a valorização das crianças. É preciso que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar processos socioculturais que contribuam para a desconstrução sobre o que significa aprender algo. Na dimensão de currículo e produção cultural, pensamos que aprender algo significa agir sobre algo e construir algo até porque o sujeito social é o sujeito que produz cultura, é impossível viver em sociedade sem a chance de concebermos atividades humanas que tenham significados e que partam de necessidades.

Diante da preocupação com o desenvolvimento de novos currículos voltados para o reconhecimento e a valorização dos processos culturais que o compõem encontramos vários documentos. Mas, destacamos que o Ministério da Educação, enquanto Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de orientar os gestores públicos e os professores da educação infantil quanto ao desenvolvimento de propostas curriculares, propõe diálogos com os princípios de uma educação democrática e crítica. É a finalidade de estabelecer o reconhecimento da criança como um sujeito sociocultural a partir da construção de relações entre os adultos responsáveis por essa etapa de ensino.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, proposta pelo Ministério da Educação com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, é importante destacar dois artigos que se referem às práticas que valorizam as crianças enquanto sujeitos culturais:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

E ainda.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Com base nessas diretrizes e princípios legais, é que trazemos o currículo da Educação Infantil para uma reflexão que nos ajude a assumir um caráter formativo cultural, considerando a sociologia da infância como via de pesquisa sobre as diversas culturas em que as crianças estão apresentadas, propondo um projeto de avanço social que incorpore elementos à reorganização social de vida que as crianças vêm enfrentando, formando crianças para interagirem no contexto social complexo e diversificado (OLIVEIRA, 2005).

Entretanto, essa atividade de construção de um currículo na perspectiva da produção cultural na infância deve trazer para a reflexão e pesquisa os processos formativos que preparem os profissionais da infância para o desenvolvimento de novas abordagens teórico-metodológicas que favoreçam o entendimento sobre a importância da efetivação desse currículo. É uma dinâmica que assume um norte nessa perspectiva curricular por percebermos que essa abordagem não se dá no espontaneísmo, mas em fundamentações sobre as culturas infantis.

As diversas situações marcadas pela vitalidade das crianças, a forma como reagem diante das propostas apresentadas na dinâmica curricular da Educação Infantil, podem muitas vezes apresentar grandes desafios para os educadores, segundo Zabalza (1998). A concepção de currículo centrada na cultura da criança nem sempre é clara para os educadores, levando-os muitas vezes às situações constrangedoras, isso se dá por muitas vezes não estarem preparados para tratar com a questão da pluralidade cultural no contexto da prática educativa.

Para Zabalza (1998), a importância de entender e perceber o currículo como um elemento de cultura e de complexidade, por envolver diferentes áreas do conhecimento, é uma ação reflexiva sobre a prática educacional formadora.

O grande questionamento sobre a finalidade da Educação Infantil sob a luz da perspectiva curricular e cultural, encontra uma resposta inicial na criança e aponta para outros aprofundamentos, caminhos que sustentarão a prática curricular enquanto elemento cultural. As finalidades atribuídas aos educadores como agentes curriculares, como agentes de cultura dependerão daquilo que se pensa sobre o mundo.

Lançando-se nessa expectativa, um currículo pensado na relação direta com a cultura e no incentivo da mesma, necessita atender diversas áreas para o desenvolvimento integral: biológicas, cognitivas, culturais, sociais, afetivas, culturais e lúdicas da criança como um sujeito de direito, vivenciando plenamente a infância. Nesse direcionamento, o educador em suas relações com a criança pequena deve ser um profissional que se relacione com essas dimensões. O desenvolvimento do ser humano sejam crianças ou adultos dentro de uma instituição é o desenvolvimento da vida, da natureza, da cultura da criança, da aprendizagem, promovendo avanço na história, no contexto social e cultural. Para tal complexidade se propõe uma base curricular, é o que explica Zabalza (1998).

Pensando então na Educação Infantil, como um espaço culturalmente formador para as crianças, apresentamos o questionamento: como situar o educador da infância neste contexto? Ao buscarmos uma resposta encontramos que a postura do educador pode oferecer e criar incessantemente inúmeras possibilidades às crianças. Neste aspecto cultural, percebemos que o currículo é construção, é tempo, espaço e lugar, é a infância insistida na Educação Infantil, pois é o espaço para a criança emergir culturalmente, é um espaço cheio de possibilidades. É neste sentido que o papel do educador pode caminhar, na investigação e garantia de possibilidades para que as crianças se comuniquem e produzam cultura (BERTICELLI, 1999).

As necessidades, as possibilidades, os interesses, as relações das crianças devem estar supostamente definidas com clareza em seus objetivos para o seu desenvolvimento. Em cada contexto sociocultural e natural devem ser abertas às crianças inúmeras possibilidades em suas vivências a fim de que possam produzir e transformar ao se apropriarem de conhecimentos da natureza e da cultura.

A presente fonte da reflexão, o currículo de uma instituição de Educação Infantil, fortemente se constituirá numa referência constante para a organização e promoção das mais diversas práticas culturais com crianças. Para compor essas práticas, precisamos aprofundar

nos próprios e variados conhecimentos sobre as culturas infantis. Nesse sentido, é necessário buscar a compreensão da natureza dos vários conhecimentos que compõem a vida e o desenvolvimento da criança para formá-la e formar-se.

Segundo Zabalza (1998), tais conhecimentos, os elementos que compõem esses sistemas simbólicos, como eles se constituíram historicamente e como são apropriados e produzidos pelos sujeitos da cultura são pontos que podem perspectivar um currículo que valorize a ação da criança. Se muitas vezes os trabalhos às crianças voltam-se, por exemplo, à sua capacidade de auto cuidado, devemos buscar conhecimentos científicos, valorizando os elementos culturais sobre os cuidados necessários à sua saúde. Já se a pretensão está voltada ao fato de que as crianças devam conhecer e se relacionar com os diversos elementos da natureza, respeitando a biodiversidade, é preciso que seja então compreendido o significado de uma sociedade sustentável, é uma perspectiva para o currículo em consonância à cultura.

Ao organizar seu currículo, as instituições de Educação Infantil devem exprimir sua cultura educacional. As possibilidades para que as crianças vivenciem o máximo de experiências, tendo como ponto de partida aquelas nas quais suas condições concretas de vida lhes oportunizem acessar, ampliar e construir seus conhecimentos sobre o mundo (KRAMER, 2004).

Em consonância com Zabalza (1998), Kramer (1999) e Sarmento (2009), ao exprimir sua cultura na dimensão curricular, com relação à criança, é possível perceber como seria inadequado limitar as possibilidades de exploração do mundo, reduzindo esse sujeito a conteúdos e formas fechadas, restritas, inflexíveis, que não consideram as múltiplas linguagens no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. E, ainda que não se abrem para os seus interesses e realidades das crianças pequenas.

Enfim, se temos como um dos pressupostos do nosso trabalho a concepção da criança como sujeito de direitos, pautada na dimensão da comunicação e da cultura, é necessário que tenhamos clareza em práticas, pensamentos e reflexões além daqueles percursos formativos de cumprimento burocrático da escola (KRAMER, 2004). Às crianças, devem-lhes ser asseguradas a concepção de um currículo que contemple sua vivacidade, que possibilite a descoberta e o desenvolvimento de suas linguagens, de sua cultura.

5 CULTURA INFANTIL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Muitos são os olhares lançados ao mundo contemporâneo, a própria ideia de contemporaneidade muitas vezes gera discussões, portanto, o que não nos cabe aqui é o aprofundamento sobre esse conceito. Lançamos a ótica sob uma localização temporal, comprometendo-nos a destacar características importantes em articulação com o tema gerador desse estudo: a Produção Cultural na Infância. Pois se essa produção ocorre para as crianças ou pelas crianças é imprescindível localizar que construções são essas de acordo com um determinado tempo. Para traçar as características aqui descritas sobre esse tempo nos detemos principalmente em autores como Souza e Salgado (2004), Hall (2006), Harvey (1993), Costa (2006) e Williams (1992).

Com base nos estudos de Souza e Salgado (2004), a análise sobre o mundo contemporâneo é voltada inevitavelmente – e marcadamente – sob a presença de um ambiente cada vez mais tecnológico. Longe de reducionismos, mas eis aí a grande marca da contemporaneidade, momento em que as maneiras de experienciar o mundo, além de influenciar no modo de organizações sociais e culturais, é de fato modificada.

A velocidade é a marca presente, seja pela forma de comunicação ou pela forma que os próprios meios de comunicação são fabricados, cada vez mais sofisticadas e com recursos que vão se tornando velozmente mais atrativos. A organização do cotidiano se mostra dia a dia mais inclinada aos recursos tecnológicas, até porque a própria vida chegou numa velocidade altamente excessiva. Excessiva porque não damos conta de acompanhar o bombardeio de imagens, informações, códigos e mensagens que nos cercam nos conduzindo e nos influenciando na forma de estar no mundo.

Para Souza e Salgado (2004), os diferentes espaços físicos como estados, cidades, bairros, comunidades sofrem transformações em suas estruturas, reconfigurando até mesmo uma nação. Falamos de um tempo e espaço pragmático que assim se compõem por estarem cercados de muitos estímulos. A vida ganha um novo modo de ser, o que nos cabe observar é que em análise, a vida era contemplada com relações diferenciadas das atuais, o acesso a informações enquanto trocas e relações eram oriundos de outras dinâmicas tecnológicas, portanto agora na verdade a vida busca a facilidade, recorrendo com mais facilidade aos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva de análise, percebemos que o ser humano assume como experiência de vida a apropriação de diversas informações, mas ao mesmo tempo a desapropriação dos mais variados tipos de informação em função da velocidade com que as coisas acontecem. A experiência de adaptação do ser humano no mundo faz com que ele se misture ao meio para que possa existir, uma vez que a visibilidade, a comunicação e as relações sociais tem reconfigurando a existência social. A velocidade como marca do mundo contemporâneo exige do homem atenção e também dispersão no sentido de acreditar que é impossível permanecer numa única informação por muito tempo, é a própria formação humana se reconstruindo, reconstruindo a cultura (SOUZA; SALGADO, 2004).

Com relação à cultura infantil na contemporaneidade, para Áries (1981) é o momento de sua ascensão. Nunca se pôde imaginar um mundo onde crianças seriam vistas tão ativamente presentes, seja por interesse do mercado, como consumidores, ou seja por avanços no desenvolvimento infantil em que a criança também é capaz de se relacionar tranquilamente com os diversos meios tecnológicos. É preciso frisar que uma ideia refere-se à criança que tem competência intelectual para a relação com meios e a outra ideia seria o acesso aos bens socioculturais e tecnológicos.

Para Costa (2006), a ideia da cultura infantil nesse processo histórico sempre esteve atrelada às questões do sentimento da infância, mas esse mesmo sentimento se reconstrói, uma vez que no contexto contemporâneo a criança é vista como um sujeito capaz de participar dos elementos agregados nessa sociedade. A fragilidade da criança está deixando aos poucos de ser posta em questão, enquanto que a ideia de uma infância participativa e muitas vezes com habilidades tecnológicas mais apuradas do que a dos adultos vai se fortalecendo.

A própria modernidade que universalizou o conceito de infância a pôs em questões e reflexões aspirando, porém não garantindo, a descentralização dessas ideias e caminhou assim para a reinvenção da infância. E mesmo com a infância sendo uma crença universal, fruto da modernidade, o quadro de tratamento à infância em expressões sobre aquilo que era possível ou não às crianças sempre foi posto em dúvida. Afinal, as culturas infantis quando percebidas, sempre contrariam a ordem de uma infância universal (COSTA, 2006).

Toda ideia temporal ou análise de contexto histórico se dá no sentido de superação humana enquanto desenvolvimento para o avanço do mundo. Contudo, a ideia de infância que imperou na modernidade ainda é um desafio a ser superado, por isso mesmo levamos o debate sobre a Comunicação e a Cultura num contexto de infância que é capaz de contrariar a lógica da era moderna.

Ao buscarmos Williams (1992), com relação à modernidade encontramos a estrutura do sentimento. Para tanto, seu esclarecimento se dá no sentido de discorrer que a era da modernidade contribuiu para a superação que avançou das características sentimentais para as características de ordem simbólica.

Corroborando com as ideias de Williams (1992), Harvey (1993) destaca que o contexto da sensibilidade tão marcante na era da modernidade se vê cada vez mais enfraquecido, fazendo parte talvez de alguma micro sociedade como fragmentos. Os recursos altamente tecnológicos se fazem cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas, rompendo até mesmo as diferenças econômicas, ou seja, de um jeito ou de outro os recursos tecnológicos podem ser acessíveis compondo uma ordem funcional.

As formas de trabalho, as formas de diversão, as formas de estudo, as formas de organização e de comunicação são inovadas pelo avanço tecnológico. O homem tem a percepção do conforto e da facilidade, perdendo muitas vezes a noção de que se tornou relativamente escravo de sua própria inovação (HARVEY, 1993).

Nesse universo, a criança não está à margem, as mesmas também são alvo de sedução e facilmente se encantam diante da era tecnológica. Para Costa (2004), o grande risco está no sentido de nos vermos insaciados diante desse encantamento.

Diante desse cenário contemporâneo, o que nos assusta é que tudo pode virar mercadoria. A comunicação no mundo das crianças como um evento social de significados talvez seja capaz de sustentar as culturas infantis sem desconsiderar o tempo presente. Defendemos assim porque apresentamos crianças numa perspectiva de relações e uma das marcas fortes da contemporaneidade refere-se ao individualismo no sentido das relações físicas, presentes, humanas.

De acordo com Batista (1998), a cultura do consumo, além do individualismo, é característica potencial da contemporaneidade. Adultos, crianças, homens, mulheres, estão nessa área que considera gênero ou idade apenas no sentido estratégico da propaganda, mas que em outras dimensões não faz nenhuma questão de classificar o ser humano.

Que o consumo foi existente em outros tempos é uma questão inegável, a grande questão voltada ao mundo contemporâneo é que sua atividade está centrada no consumismo. A cultura de massa avança e sem nenhum receio acolhe o sujeito se ele tem as características e a condição de um consumidor (BATISTA, 1998).

Voltando mais uma vez às crianças, observamos que o conceito de infância vem sendo refletido na sociedade contemporânea como um campo para o consumo. Ao abordarmos a produção cultural na infância não apenas como produto, mas principalmente como resultado

de relações que compõem a cultura infantil, devemos acatar que a instituição infantil deve pensá-las no sentido de formar crianças como consumidores críticos. Afinal, inevitavelmente a criança está marcada como um ser consumista e midiático (SOUZA; SALGADO, 2004).

Para Ferreira (2002), a mercantilização e lucratividade ganha mais um campo: o campo da infância. E a infância institucionalizada por sua vez é um grande e poderoso campo dessa realidade, seja de modo indireto ou direto. De modo indireto enquanto princípios sociais necessários aos pais, pela necessidade do trabalho e garantia salarial, para tanto, as crianças são assistidas nas respectivas instituições. De modo direto porque ao reconhecer a criança como um sujeito de cultura, o mundo contemporâneo a reconhece também como um poderoso consumidor, são princípios definidores da cultura infantil.

As culturas infantis são posicionadas em extremidades. Se outrora falamos da ausência de reconhecimento da criança como um sujeito produtor de cultura, agora percebemos a criança como um sujeito ativo na cultura do consumo (SOUZA; SALGADO, 2004). Assim, no delineamento e clareamento dessa realidade, atentamos para o fato de que em nenhum outro grupo populacional como o das crianças, com as diferentes esferas econômicas, com os diferentes interesses e necessidades, foram tão rápidas e contraditoriamente modificadas.

Esse panorama nos revela os intensos processos de mudanças e reconstruções pelos quais as crianças vêm passando. Os interesses e também desinteresses infantis são despertados. No universo das crianças as informações, respostas e formações assumem uma movimentação constante e também em alta velocidade. Muitas vezes as instituições se preparam para receber crianças idealizadas por elas, mas as crianças que adentram as instituições muitas vezes são outras no sentido de interesses (FERREIRA, 2002).

Essas influências nos trazem mais uma vez para a ideia que temos sobre o ser criança. Os meios de comunicação são presentes, e se as instituições infantis são resistentes à inserção de certos recursos tecnológicos, sem nenhum receio as crianças levam os códigos da cultura de massa para dentro da instituição, ainda que verbalmente, em seu imaginário, em suas brincadeiras. O ser criança é munido dos diversos elementos da contemporaneidade e o acesso se dá em diversas situações, uma vez que não existem regras do que se deve ou não oferecer às crianças, não existe uma linhagem educacional, até porque seria sustentar um outro tempo, um outro espaço (BUCKINGHAM, 2000).

Refletir sobre as culturas infantis no mundo contemporâneo é um exercício que nos leva a perceber que as oportunidades às crianças são inovadoras. Segundo Kramer (1998), nesse tempo as crianças estão permeadas por uma cultura letrada com diferentes perspectivas, numa cultura midiática que observa a criança pequena, numa era informatizada através de

diferentes suportes tecnológicos. O que percebemos é que a oportunidade de relações da criança com os recursos da era contemporânea são os mesmo ofertados aos adultos, apesar das características próprias da faixa etária. É na construção dessa relação que as culturas infantis são constituídas.

A Produção Cultural na Infância, na dinâmica das culturas geradas e das culturas constituídas devem ser refletidas no campo da contemporaneidade (SARMENTO, 2009). Até porque as culturas geradas na contemporaneidade trazem todos os seus elementos revelados nessa era de velocidade. Mas, as culturas constituídas podem ser ricas ao propiciar o diálogo entre bens culturais tradicionais do repertório popular infantil com as manifestações atuais.

Porém, uma característica forte dessa era refere-se ao afastamento da criança com relação à família e por isso elegemos o espaço da infância como o institucionalizado para pesquisar a infância. Esse é mais um tocante da produção cultural da infância na contemporaneidade.

As novas inserções da criança numa dimensão e organização social tiraram fortemente a maioria das crianças do espaço doméstico, a construção de relações com as crianças no sentido de tempo e espaço não é mais amplamente na família. A família também é uma organização social e de cultura que por sua vez também sofreu alterações em suas estruturas mediante a contemporaneidade. A escola torna-se um espaço da cultura infantil e tem como desafio localizar e entender a criança no seu tempo, como sugere Oliveira (2005).

Ao verificarmos um espaço que reúne muitas crianças classificadas por uma determinada faixa etária é importante ressaltar que os muros dessa instituição não podem causar o isolamento desses sujeitos ao mundo. A imersão da cultura infantil num universo contemporâneo é um desafio às instituições (KRAMER, 1999).

E nesse mesmo viés, a bandeira da formalidade enquanto educação comportamental e da pedagogia enquanto educação conteudista, muitas vezes erguida no espaço escolar parece ser um protesto, uma crítica ou simplesmente um conformismo para continuar praticando o que sempre foi feito, é um quadro inadmissível para a localização dos sujeitos educacionais no seu tempo.

A cultura infantil em um espaço determinado, a infância vivida nas instituições de educação infantil deve ser vista como um campo para a construção identitária das crianças. Os novos componentes apresentados pela contemporaneidade obrigam-nos a reconstruir as funções da escola e o seu papel na função de uma instituição como emergente sociocultural, segundo Buckingham (2000).

Diante desse quadro, segundo Lima (2006), o compromisso de avanço sociocultural é um desafio principalmente por parte dos educadores, por parte dos responsáveis pelas crianças e pela infância que se constituem dentro das respectivas instituições. Muitos conseguem perceber a importância à cultura infantil, porque tiveram e têm acesso às produções culturais que a humanidade construiu historicamente, obtendo formações com relação à cultura e sabem valorizar as crianças e ainda sabem a infância que querem promover. Outros se encontram inteiramente alheios a esses bens, sem acesso às novas tecnologias, sem informações sobre a sua existência e sem a busca pela formação cultural.

Nesse mesmo sentido, a experiência com os conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história da humanidade deve ser promovida, mas também buscada por parte de quem se responsabiliza e age na formação da criança pequena. O desenvolvimento e formação da cultura e a formação para esta ocorrem pela relação construída por diversos tipos de sujeitos e principalmente por aqueles que comungam de um mesmo espaço, de uma mesma ideia, de uma mesma comunicação. Para tanto é preciso que as relações entre educadores sejam observadas, aceitas e empreendidas com finalidades claras (LIMA, 2006).

Enquanto cultura infantil e contemporaneidade, nesse contexto entre os adultos responsáveis, encontraram a infância institucionalizada muitas vezes como um espaço que tem por finalidade prestar atendimento às crianças através do cuidado e de conteúdos. É a simplicidade tecnicista da ideia do cumprimento do trabalho que deve ser evitada. Neste aspecto trazemos a Comunicação, porque esse evento social aqui sustentado se faz entre pessoas, e essas mesmas pessoas por sua vez devem ser capazes de se responsabilizar pela cultura que querem constituir junto às crianças. É a ação da comunicação como evento que deve promover novas formas de pensamento e comportamento. Espaço produtor de cultura, assumindo sua função social, fortalecendo seu processo de humanização, de construção de identidades (OLIVEIRA, 2005).

A condição da escola como espaço gerador de cultura nessa perspectiva contemporânea, assume partilhar entre educadores e crianças instrumentos específicos que lhes permitam aprender, necessitando adequar as singularidades humanas às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem construindo assim suas identidades. E a criança pequena por sua vez, no seu processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem, se envolve nessa relação, seja pela atenção, pela participação, pelas atividades de pesquisa, entre outras formas de interação, tendo aí a possibilidade de produzir sua cultura (SARMENTO, 2009).

Ainda que categórico Lima (2006) apresenta a ideia que, se de um lado as necessidades às novas relações de trabalho e consequentemente as alterações sobrevindas na sociedade contemporânea transformaram o papel da família, por outro lado, essas mesmas transformações acarretaram novas responsabilidades à instituição da infância, ampliando seu papel na formação humana dos sujeitos que nela ingressam e dos sujeitos que delas fazem parte, independente se são crianças ou adultos.

Outra implicação que impera nas culturas infantis enquanto contemporaneidade e assim com o desenvolvimento da tecnologia, refere-se ao desenvolvimento de uma linguagem virtual acessível também à criança pequena. A abundância de novos conhecimentos, novas informações produzidas a cada dia, aumentaram as possibilidades de busca individual e intencional do conhecimento formal pelo aprendiz, independentemente da instituição. O acesso a computadores, celulares, notebooks, tablets é cada vez mais presente na vida das crianças pequenas e chega cada vez mais cedo em suas mãos.

Assim, tais fatores, responsabilizam a função social da escola, ampliam o seu papel, já que lhe impõem o desafio de gerar uma cultura que está inevitavelmente localizada num tempo e integrada de crianças desse mesmo tempo é a presença inevitável da comunicação digital na infância.

E em reforço, os estudos da comunicação e da cultura, nessa perspectiva de desenvolvimento social e histórico da infância são imprescindíveis, uma vez que tratamos a criança como um ser existente na sociedade. Destacamos a cultura, a comunicação e a infância como relações e interações e com vários sujeitos da cultura nos processos de socialização. É o compromisso com a formação e com o desenvolvimento humano para que avancem em sua vida sociocultural, incluindo-se aqui a interação entre pares (crianças e crianças; adultos e adultos), indo além das relações estabelecidas entre professor e aluno (crianças e adultos; adultos e crianças), enquanto uma cultura contemporânea que constrói sua identidade a partir de diversas fontes, diversas características, diversos elementos, diversos significados.

5.1 Identidade Infantil e Mídia

Como vemos as crianças? Exercer a presente e desafiadora análise implica em elencar características de uma determinada faixa etária, reveladoras de atividades que concebem a criança como sujeito, produtor de cultura, que exerce assim sua função social. Talvez resida

neste pensamento a concretude da criança como sujeito social e histórico, ou seja, no ato de assumir uma função.

A função social da criança - o brincar, o inventar e o reinventar -, é a composição do principal campo dinamizador da cultura produzida por esse indivíduo, capaz de conceituar a Identidade Infantil no ato de estabelecer relações. Conceituamos em primeira instância a Identidade Infantil, entendendo a criança como um sujeito sociológico, ou seja, com uma identidade formada na interação entre o eu e a sociedade, o que determinamos a partir de estudos de Hall (2006).

A Identidade Infantil aqui pautada não tem pretensão trazer para esse estudo uma análise de evolução com relação à infância. Porém, continuamos a sustentar um conceito de infância observando reflexões acerca da Identidade Infantil, diante do tratamento dado às concepções que incluem a criança na sociedade. Para tanto,

Entendemos que o conceito de Infância se encontra no centro da concepção de história de Benjamin, que a criança é sujeito da linguagem e da cultura e que cognição, ética e estética são alicerces para a compreensão das interações de crianças e adultos na cultura contemporânea (KRAMER, 2004, p. 163).

Ao considerarmos a Infância como uma fase vital composta por sujeito munido de linguagens muito próprias, produtora de cultura, sustentada em variadas experiências de relações, fortalecemos uma categoria humana.

A infância que mais uma vez destacamos nesse trabalho trata da educação formal, atualmente oferecida às crianças de 0 a 5 anos, pontuando a fusão existente com a educação social. Por educação formal nos detemos ao espaço escola, espaço que tem como finalidade promover saberes de modo sistematizado, ou seja, formatado num processo curricular. Quanto à educação social, pautamos a atuação da criança em diferentes espaços, que também promovem situações de informação, formação, aprendizado, relações, mas que se fazem na dinâmica relacional, longe de qualquer sistematização. Entrecruzar essas dimensões, inicialmente, é um exercício evidente, mas, revelar o aprofundamento dessas relações sempre será um desafio.

A Infância tem se constituído, atualmente, de modo significativo nas escolas. Na história da entrada das crianças em Instituições Educacionais é que encontramos grande parte das explicações da Identidade Infantil. As Instituições de Educação Infantil têm a partir do documento Referencial Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) orientações para o

trabalho que conduzirá o desenvolvimento da Identidade da criança e a composição de sua cultura.

Por sua vez, a educação formal tem consciência do que significa atuar na construção de Identidades? A educação formal sabe que as crianças são produtoras de culturas? Qual o conceito de cultura que tem fundamentado ações formais na construção do sujeito?

Norteados por essas questões, percebemos cada vez mais que a Identidade Infantil e a Infância se concebem juntas. Preocupar-se com a cultura na Infância, da Infância e para a Infância seria um ponto de partida para analisar se a criança de fato é acolhida como um sujeito de direito e de possibilidades, sendo aí instaurado um momento denso e importante no processo da construção da Identidade.

A Infância aqui tratada na qual analisamos a construção da Identidade Infantil está pautada no ambiente escolar como ambiente gerador de cultura, uma vez que essas se imbricam em suas ações, gerando-se assim numa relação íntima (FORQUIM, 2003). O discurso aqui reforçado nos leva a afirmar que a criança é produtora de cultura, para tanto, é preciso que se assuma análises, pesquisas capazes de delinear como essa cultura é construída.

Queremos considerar o conceito de Identidade como a concepção do ser humano por meio de ações, características, valores e costumes que sustentam sua existência na sociedade. A Identidade, nesse sentido, é processual. Ela se constrói e se reconstrói por toda a vida, o que fazemos nesse momento é uma análise dos elementos socioculturais que são oferecidos atualmente às crianças.

Dizer que a identidade deixou de existir ou que a mesma não é mais construída de forma sólida é desconsiderar que o ser humano é inacabado. A potencialização da identidade existe em exercícios de busca para avanços de ordem culturais, capazes de conceber uma sociedade que responda por ela. Para tanto, consideremos o conceito de cultura apresentado por Forquim:

(...) a cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito "cultivado", isto é, a posse de um amplo leque de conhecimento e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da "profundidade temporal" das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente (FORQUIM, 1993, p. 16).

A identidade se faz com os bens culturais que são gerados e geradores dos seus próprios sujeitos. Desacreditar que a identidade deixou de existir talvez seja um pensamento

desesperado diante de previsíveis transformações sociais que a todo o momento desestruturam o ser humano que foi de modo tradicional formatado.

A identidade cultural está em crise é o que afirma Hall (2006) ao citar modificações sociais elencadas em etnia, gênero, valores. Questionar tal afirmação diante do contexto analisado, o da infância, é imprescindível. De fato a Identidade cultural está em crise? Evitemos precipitações nas respostas, mas nos aprofundemos diante de outras reflexões. O fato de a reorganização social acontecer por meio de quebras de paradigmas e tradições é fator de crise?

Consideremos as concepções de Identidade apresentadas por Hall: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (HALL, 2006, p. 10). É possível classificar a Identidade Infantil em algumas das concepções de Identidade apresentadas por Hall? O sujeito sociológico não seria talvez uma possibilidade para isso, já que estamos falando de identidade infantil, salientando a concepção de infância a um espaço de relações?

A escola é um espaço de interações. A criança pode ser considerada como um sujeito sociológico nas concepções de Hall (2006). Estudos voltados ao desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos sociais, físico, intelectual, afetivo, entre outros, tem como linha definida a interação. Nas relações de trocas, de pertencimentos, do eu que avança para se reconhecer como parte de um todo, o diálogo no âmbito infantil torna a criança emancipada, autônoma, praticando suas ações, construindo assim sua cultura e consequentemente construindo sua identidade.

Desta forma, a Identidade cultural infantil não está presente na pós- modernidade? Hall (2006) explica que a identidade cultural provisória que se altera numa velocidade rápida é encontrada numa dimensão temporal, do pós-modernismo e isso traz também problemas. A escola por sua vez tem como função sustentar valores sociais a partir de objetos de estudos. Saberes, conteúdos e diretrizes voltadas às crianças pequenas são - ou pelo menos deveriam - ser elencados a partir de tudo o que é significativo e próprio da realidade desta tenra idade. É na sua função social em articulação dos saberes promovidos às crianças que essas têm a oportunidade de construir sua cultura de avançar do espaço escola e dialogar com a sociedade, reorganizando padrões de identidade. Nesse sentido, qual o problema em mudar os padrões de identidade? Existe de fato a mudança? Resistir? Com que finalidade?

É possível afirmar que as crianças são sujeitos sociológicos, potencializando nesse sentido a Identidade cultural na infância. Contudo, é impossível negar que essa construção é atualmente variável, ou seja, não é unificado, o termo proposto por Hall (2006). Negar o sujeito sociológico? Contraditório. Afirmar a construção cultural da infância na pós-

modernidade? Impossível, principalmente nos aspectos de relevância sobre o que as crianças aprendem a partir de suas especificidades e realidades. Encontrar a construção da Identidade cultural da Infância na contemporaneidade. Para colaborar com tal localização da identidade cultural na infância, buscamos nos fundamentar em Kramer (2004) quando nos apresenta eixos que orientam nossa maneira de ver a criança.

Com base em Kramer (2004), focalizaremos quatro direções que nos permitem a reflexão sobre a peculiaridade da Infância e sua construção identitária cultural: a) A identidade cultural da criança reside em sua principal função: o brincar. Ação munida de singularidades, salientando que o conceito de infância é dado numa dimensão histórica e social, esclarecemos que o ato de brincar nem sempre existiu na fase da vida aqui tratada. O brincar é ação cultural carregada de símbolos por meio dos brinquedos, canções, jogos. A cultural infantil possui peculiaridades, e por redundante que pareça tal pensamento, somos provocados à consciência ao percebermos que a escola deve oferecer condições para que a criança produza cultura e para que as propostas curriculares garantam tempos e espaços para as criações; b) A construção Cultural na Infância para a construção de sua identidade obviamente nos leva a afirmar que a criança é produtora de história. Esse é um argumento esclarecedor sobre as possibilidades de experiências culturais com que as crianças se deparam acerca do tempo e como colecionadoras criam seus repertórios de significados, os quais podemos considerar como evidências de sua atuação na sociedade; c) A criança assume postura crítica diante da tradição estabelecendo relações que criam novos sentidos. Como a criança aprecia o cinema, a TV, as músicas, as figurinhas, as revistas? Analisar o seu olhar é considerar que a reconstrução cultural surge também de análises infantis e só se concebem a partir de participações ativas das crianças que muitas vezes são vistas de modo diferentes dos adultos; d) A criança está em uma classe social. Os valores preservados em um grupo potencializam especificidades, características e singularidades. Nesse sentido, duas vias são pertinentes e decisivas na construção da Identidade cultural da infância: as interações que podem ser estabelecidas a partir das singularidades do grupo, bem como a arbitrariedade oriunda da necessidade do próprio grupo como, por exemplo, a necessidade do trabalho infantil. Daí a flexibilidade no conceito de Infância.

Esse é o princípio de uma complexa reflexão sobre a construção da Identidade Cultural na Infância. Porém, diante dos pontos já evidenciados podemos afirmar que a construção da Identidade cultural infantil é um conceito buscado para revelar que nem sempre a Infância existiu. Poderíamos falar simplesmente em Identidade Infantil, mas é impossível deslocar a palavra cultura uma vez que a história da própria Infância tem autonomia e

características próprias e suficientes para nos chamar à concepção da ação cultural de determinada sociedade.

5.2 Cultura Lúdica e Educação Infantil

Aprofundando-nos na questão da Identidade Infantil e Mídia adotaremos aqui dois conceitos. O primeiro conceito adotado é o de Cultura Lúdica, apontado por Souza e Salgado (2004, p. 207) o qual nos explica as ações do brincar reconstruído a partir de influências apresentados pela Mídia. Neste sentido, o segundo conceito adotado é o de Mídia como Tecnologia da Comunicação, apresentado por Carlsson e Feilitzen (2002, p. 17).

A fusão dos presentes conceitos - Cultura Lúdica e Mídia - desencadeia a certeza da criança como reconstrutora de Infância numa dinâmica ativa. A tomada dessa consciência principalmente por parte de quem atua com criança urge fazendo-nos crer que todas as relações entre adultos e crianças passam ou passarão por significações da sociedade contemporânea. Em Carlsson e Feilitzen encontramos que,

De acordo com a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança — cuja vigência completou dez anos em 1999 — a criança deve ter acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais, especialmente àquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral (do artigo 17); a criança deve ter direito à liberdade de expressão (do artigo 13); e a criança tem o direito de expressar sua opinião com relação a todos os assuntos que a afetam (do artigo 12). Ainda mais hoje em dia — quando a mídia/telecomunicações representa/am uma área com crescimento recorde nas duas últimas décadas — a explosão da mídia significou uma verdadeira globalização. Além disso, como a mídia é, em muitos aspectos, pré-requisito para o funcionamento da sociedade atual, nem sempre é possível diferenciar mídia de sociedade (CARLSSON; FEILITZEN, 2002, p. 19).

O acesso às informações e materiais variados, de comunicação social, de intervenções sociais de impacto são realidades que não separam a sociedade entre adultos e crianças. Direitos como expressão e participação devem ser garantidos às crianças. O que encontramos hoje é uma gama de pensamentos que fortalecem a ideia de anular a presença da mídia na vida das crianças, entendendo-a como uma via de influência que tem alterado de modo insatisfatório o comportamento infantil.

Ao afirmar a construção da Identidade como processo, sabemos que ela se dá por toda vida, portanto, muito dessa construção se dá na infância, que atualmente é constituída de

costumes, valores, hábitos, mas também de práticas sociais de avanços tecnológicos e econômicos em meio aos quais encontramos a mídia.

Abrimos espaços possíveis para criarmos outras imagens da infância? A pretensão é acessível. A cultura lúdica é aplicável e suficiente para explicar a reorganização social na dimensão infantil. O grande desafio nesse aspecto é reforçar e apontar caminhos possíveis para superar críticas que enxergam a Mídia como uma via que desabona a tradicional educação dada às crianças.

A consideração da Mídia na vida da criança é um pensamento lógico capaz de compreendê-la em seus contextos de educação social e educação formal. Muitos são os indicadores sobre a postura das crianças frente aos meios de comunicação. A maioria das crianças de hoje nas áreas urbanas e cidades com televisão é mais competente para selecionar programas de TV e navegar na Internet do que a maioria dos adultos (Carlsson; Feilitzen, 2002). E, apesar da geografia apontada pelos pesquisadores, sabemos que os limites midiáticos são cada vez menos existentes.

A infância deve ganhar outros contornos. A Cultura Lúdica como função social e orgânica na vida das crianças deve se reconstruir em contextos diversificados, ação que favorecerá os aspectos de desenvolvimento infantil garantindo o avanço social, oposição à alienação contemporânea. Dependência e autonomia em relação à cultura global de uma sociedade específica são os movimentos que participam do processo de constituição de uma cultura lúdica (SOUZA; SALGADO, 2004). Nesse sentido,

À medida que o lar se torna o lugar-chave para a integração das telecomunicações, televisão, rádio, computador e vídeo, com TV a cabo e por satélite, jogos de computador, Internet e outras mídias interativas, já transformando a vida diária de crianças e jovens, é necessário pesquisar para responder a muitas perguntas e muitas preocupações, originadas de tais mudanças. Alguns serão excluídos dessas oportunidades enquanto outros vivem em um ambiente cada vez mais rico em informações? (CARLSSON; FEILITZEN, 2002, p. 43)

A oportunidade de acesso à mídia é um fio condutor de políticas públicas. Como desenvolvimento social, tecnológico e econômico, o poder público deve se responsabilizar na criação de oferta da tecnologia de comunicação concebendo-a na Educação Formal. A Cultura Lúdica demanda requisitos próprios na exigência de tornar a escola ambiente fiel de desenvolvimento social.

As crianças de 0 a 5 anos brincam na escola. A Cultura Lúdica solidifica-se cotidianamente em relações de troca entre educação formal e social, ainda, deve ficar claro que não estamos falando de duas instâncias distintas, mas imbricadas, uma pertence à outra numa relação de interdependência. Essa relação composta por sujeitos - e nesse caso os sujeitos são crianças - é discutida no espaço escola como espaço privilegiado para fazer intervenções capazes de formar a Identidade Infantil sem desconsiderar a Mídia. Surge aí o grande desafio de eleger saberes que promoverão a infância e que utilizarão as tecnologias de comunicação, valorizando as vozes e atuações infantis, a sociedade e sua cultura.

Considerar a infância na sociedade é um valor que deve ser reconhecido a partir de abordagens sobre a criança em seu entorno e atuação social. Compreender a atuação e relações das crianças deve ser um exercício de verificação da participação infantil na sociedade, trata-se do aprofundamento sobre a ação cultural da infância e assim da construção da Identidade infantil. Essa perspectiva pode ser lançada na valorização da produção cultural infantil contribuindo para as expectativas e interesses das crianças, instigando-as a construírem suas relações e significados.

Nesse sentido, no qual a criança está no centro das reflexões sobre identidade e cultura, o que nos parece muitas vezes é que vários estudos que repensam a sociedade em suas diferentes abordagens históricas que excluem a criança e pensam a sociedade apenas como uma organização humana adulta. Considerar o ser humano como um todo, indivíduo de um processo de construção sempre inacabado é um estudo que deve abranger a grandeza das fases de vida do sujeito, enfim, todos fazem parte de uma sociedade independente de sua idade, ao cumprir sua função. A função social da criança é garantida na cultura do brincar.

Buscamos aqui pensar a Mídia no espaço escolar, uma ferramenta pedagógica e um saber social com suas vertentes complexas voltadas a uma questão capitalista. A criança como sujeito social e crítico só será formada se não for alienada dos bens socioculturais e falamos aqui da Mídia, a mesma deve deixar de ser muitas vezes só criticada como uma via de influência de alterações drásticas no comportamento infantil. Acreditamos que a criança é produtora de cultura sem desvincular o conceito de infância que se estrutura num determinado tempo e espaço. O tempo que vivemos agora é marcado por tecnologias de comunicação e o espaço no qual as crianças estão cada vez mais presente chama-se escola. É neste espaço que queremos reafirmar a criança como um sujeito que se relaciona com as mídias eletrônicas para que construa seus conhecimentos e tenham autonomia para fazer suas escolhas durante essa relação.

Uma educação formal que considera a mídia, esclarece o campo da comunicação que sempre esteve presente nesse espaço, mas agora em tempos de tanto avanço é impossível negá-la. Relacionar os meios de comunicação no processo de ensino é importante para focar um sentido formativo da criança e não como um simples recurso na busca de um determinado fim conteudista. Além disso, é muito importante que a criança esteja ativamente presente na produção de uma mídia, interagindo e agregando valores de sua cultura, agindo de fato no mundo contemporâneo com sua identidade.

Segundo Kramer (1999), os instrumentos das culturas geradas, entendidos como materiais considerados pelas crianças e que carregam elementos da mídia até mesmo para as crianças têm significados momentâneos, efêmeros. É a velocidade das informações presentes também no universo infantil. A cultura lúdica assim é tratada como um acontecimento, às vezes, o super-herói que tem muito valor e significado para elas, amanhã já pode ser substituído por outro super-herói ou por elemento que desperta mais interesse, ação em que a mídia televisiva tem influência direta.

Assim questionamos, a infância está desaparecendo diante dos meios eletrônicos? É impossível conceber uma rica Identidade Infantil devido à Mídia? O que é importante lembrar é que muitos são os discursos de que a escola tem uma função diretamente social. Se de fato ela está empenhada em formar sujeitos, pautando-se em conhecimentos significativos para a criança, será impossível olhar para a Mídia como uma rival. Ela é via de informações que sustentam padrões culturais de comportamentos numa velocidade que pode tanto fortalecer características humanas bem como desestabilizar ou romper padrões. Ela viabiliza o contato com referências, ação de intervenção na construção identitária. Ou seja, ela possui uma carga de influência significativa, mas não é a grande responsável e rival na construção de identidades.

5.3 Infância e Educação para as mídias

A compreensão sobre as intervenções, implicações e articulações com relação a um processo educativo para a relação das crianças com as mídias tem sido objeto de estudo nas últimas décadas. Se a educação por um lado tem pensado na presença dos recursos tecnológicos na instituição de ensino como facilitadora de aprendizagem, áreas como a antropologia e a sociologia alertam que as mídias enquanto recursos tecnológicos têm chegado cada vez mais cedo na vida dos seres humanos em variados espaços do exercício social. Nesse sentido, mais uma vez a infância é repensada e a preocupação com relação à

sociedade volta-se à formação da mesma para o uso das mídias: por isso educação para as mídias (CITELLI; COSTA, 2011).

Com relação às crianças pequenas e sua relação com a mídia, trazida para o campo da Educação Infantil, analisamos que esse ainda é um campo inicial de pesquisa. Mas o que se pode destacar são algumas das hipóteses para essa situação. Segundo Dionísio (2002), uma das hipóteses relevantes é dada em uma crítica, pois a educação para as mídias é uma cultura quase inexistente, uma vez que seus recursos ainda se reduzem às ações didáticas.

Outra hipótese sugere que por não receber uma educação para as mídias, os educadores não incorporam esse processo como uma cultura contemporânea na qual é preciso o esforço para acompanhar os avanços. Seria a postura de educar mas também educar-se vendo esse processo comunicacional necessário para a inserção social nesse determinado tempo (FERREIRA, 2002).

Um forte recurso midiático presente na sociedade de modo geral e que chega atualmente às instituições de ensino é a televisão. Para Dionísio (2002), a televisão, mas também as mídias de modo geral recebem muitas críticas com relação à presença nas instituições voltadas principalmente às crianças pequenas. Assim, muitas vezes a televisão, bem como as mídias, ou encontram barreiras ou se fazem presente de modo simplesmente a entreter nas instituições da infância, portanto o que falta são propostas e experiências positivas da criança pequena e sua formação e desenvolvimento na relação com as mídias.

A valorização das mídias enquanto educação formadora é mais uma via que estabelece uma relação direta entre educação e comunicação, segundo Citelli e Costa (2011). Educação e comunicação podem, nessa via, estabelecer uma fusão, ocupando-se em redirecionar uma nova perspectiva para o trabalho na formação das crianças. Já que a função da escola é social, então cabe à mesma aceitar os diversos conhecimentos de outras áreas, que também pesquisam essa sociedade na proposta de sua imersão, neste caso, a Comunicação.

A instituição educacional não pode se alienar com relação à perspectiva da comunicação que chega cada vez mais rápido às crianças na situação dos produtos midiáticos enquanto elementos tecnológicos. Para Ferreira (2002) situação crítica pode ser aquela em que a criança tem acesso aos produtos tecnológicos, se interessam e lançam nele um pertencimento, mas ao chegar à instituição educacional não se depara com essa situação nem mesmo no campo das ideias. O que se deve pensar na relação entre educação e comunicação é a capacidade de uma estrutura para educar-se para as mídias, não como um padrão, mas como reflexões que trarão a escola no tempo real. Essas estruturas podem ser pensadas na escola no papel da inserção social da criança. É fato que o contato midiático por parte das crianças tem

sido uma questão constante, exemplo disso é a presença dos pequenos nas redes sociais. O que queremos deixar claro é que a ideia não é discutir se as crianças devem ou não se apropriar desses meios, mas perspectivar a escola como formadora para que as crianças tenham um comportamento positivo diante daquilo que é inevitável, o avanço de um tempo, marcado pela era tecnológica.

Para tanto, ao trazermos Freire (1991) temos a possibilidade de pensar a educação para as mídias quando o mesmo já propunha e discorria sobre a Pedagogia da Comunicação. Este estudioso e militante tinha nesses escritos uma ideia principal, ideia essa defensora que o ensino é comunicação. Ao valorizar as relações dialógicas como relações de educação e de humanização, iniciava aí um discurso sobre a presença da comunicação nas diversas instituições de ensino. E na perspectiva desse mesmo diálogo, a educação defendia uma educação capaz de ouvir o homem do seu próprio tempo como sujeito de direito e responsabilidade pelos elementos de conhecimento que ele carrega e que quer carregar, eis a dinâmica da elaboração do conhecimento.

Segundo Citelli e Costa (2011), a prática docente, pautada na pedagogia da comunicação, deve ser trilhada para contemplar as ações comunicativo-educacionais. E deve ser tratada como conhecimento e não cumprimento de oferecer informações às crianças. É um desafio que localiza tanto a escola como seus sujeitos no seu tempo, apesar de ser um exercício desafiador e que exige investimento de pesquisa, fundamentações e ações. Uma possibilidade pode ser pensada a partir da apresentação das mídias pela e para a escola. Significa incorporar uma nova maneira de organizar a sociedade e reconhecer outras dinâmicas da cultura que se constituem com o avanço histórico que vem resultando em avanço tecnológico.

Recorrendo mais uma vez à Pedagogia da Comunicação, significa assumir uma formação do exercício dialógico, concebendo a mídia como uma linguagem tecnológica. Educação e Comunicação são espaços de produção de conhecimento capazes de constituir uma cultura para as mídias, despertando nas crianças o sentimento de pertencimento aos bens socioculturais, além da ideia de consumo (PERROTTI, 1982).

Com relação às crianças pequenas, apesar do número significativo de pesquisas que se divergem sobre o acesso dos recursos midiáticos à primeira infância, o que encontramos é que as mídias estão cada vez mais presentes na vida do ser humano, independente da faixa etária. Entretanto, para Dionísio (2002) e Oliveira (2005), a Educação Infantil pode ser um espaço formador com relação ao que se oferta às crianças com relação aos recursos tecnológicos.

Para Souza e Salgado (2004), o quadro real sobre as crianças que chegam às instituições de Educação Infantil, carregando consigo inúmeras informações ofertadas pelas imagens das mídias, em especial da televisão, é algo socialmente atual. O que deve ser analisado são os procedimentos que as instituições assumem nessa situação que se torna cada vez mais comum.

A educação para as mídias deve ser contemplada já na primeira infância. A cultura de massa oferece produtos acessíveis e que muitas vezes não agregam valores na formação humana. Por isso um dos cuidados das instituições da infância está voltado à questão das escolhas feitas diante de tantos sons, luzes e imagens. A instituição formadora não pode ser um espaço de reprodução da cultura de massa. Exemplo disso são as músicas que trazem de modo explícito mensagens de erotização. Selecionar o que se usa midiaticamente é um procedimento para a formação das crianças e de quem com elas age diretamente (FERREIRA, 2002).

Os meios de comunicação têm sido escolhas para o universo escolar. Para Citelli e Costa (2011) essa é uma marca de um novo estudo que surge: a Educomunicação. Para Martín-Barbero (2001), a presença dos meios de comunicação no espaço escolar colabora na formação do sujeito e ainda é a chance de tornar a escola mais atrativa. Enquanto que Ferreira (2002) defende que os meios de comunicação nas instituições de ensino devem ir além de qualquer estratégia para ensinar algum tipo de conteúdo, pois os próprios meios são saberes. E, em convergência, os autores clarificam que mais importante de como usar os meios de comunicação para a formação da criança, é a ação das crianças se expressarem por meio deles.

Uma das hipóteses que revela a relação da criança com os meios de comunicação como uma situação a ser pensada está centrada na presença da televisão. Pesquisas revelam que muitas crianças passam mais tempo assistindo à televisão do que brincando, lendo, estudando, seja no âmbito escolar ou não (CARLSSON; FEILITZEN, 2002).

E por outro lado, ao abordarmos a infância institucionalizada percebemos as crianças passando muito mais tempo nas escola do que qualquer outro lugar. Mas, mesmo assim as crianças ainda curvam seu tempo doméstico à televisão e muitas vezes a escola apresenta a televisão seja por meio de filmes ou até mesmo de canais abertos, segundo Carlsson e Feilitzen (2002).

O envolvimento que a televisão causa às crianças é inevitável. Mesmo com a forte presença da internet, a televisão é um recurso midiático que, além de acessível, satisfaz o

gosto das crianças. Para muitas essa é a única fonte de entretenimento, de recreação e lazer (PACHECO, 2001).

Por um lado de acessível e de prática comunicacional que se amplia na vida da criança, Ferreira (2002) lança mais uma análise. O fato de a televisão ser estrategista ao organizar e planejar muito bem o que será oferecido às crianças pode ser entendido como a construção de uma linguagem comunicacional infantil. Crianças podem fazer escolhas das suas programações, desenhos animados, filmes, e esse é um exercício de escolha, quase que uma interatividade entre a criança e a programação.

Para Carlsson e Feilitzen (2002) a relação da criança e a mídia no sentido da televisão, pode ser um aspecto positivo de formação. O campo educacional pode prever formas de analisar e promover o acesso televisivo à criança. A expectativa é que o campo educacional se preocupe com a formação das crianças para que seja um telespectador crítico e consciente diante da realidade do consumismo, um protagonista da televisão.

Contudo, a escola acolhe as crianças no sentido de oferecer educação formal, mas o processo de educação enquanto formação do sujeito no pensamento comum deveria iniciar dentro dos lares. Muito se sabe que os pais muitas vezes não conseguem acompanhar e muito menos selecionar o que as crianças consomem enquanto mídias. A televisão e seus programas nem sempre é vista de forma positiva às crianças, mas pouco se faz sobre a diminuição de tempo no seu uso. Seja por falta de recursos ou por falta de análise crítica dos pais, as mídias vão tomando espaço dentro dos lares das crianças (CARLSSON; FEILITZEN, 2002).

A participação dos pais nesse contexto é um grande desafio. A escola pensando sobre os meios de comunicação não pode deixar de discutir com os pais ou responsáveis que ambos são responsáveis pela educação da criança. A escola deve ser esclarecida e esclarecedora no processo de apontar aos pais possibilidades de uso dos diversos recursos midiáticos, mas esclarecendo principalmente aos pais que as crianças são sujeitos de cultura. E que com ela a criança pode se manifestar sem medo. A escola é capaz de chamar atenção aos pais para dividir as tarefas nas quais são responsáveis.

Ao ser vista como via de oferta às crianças com uma metodologia contextualizada, a televisão pode ser uma ocupação positivamente aceitável por parte das crianças. Mas com relação à escola e a metodologia, a comunicação é mais um tema a ser introduzido na formação dos professores. Portanto, na Educação Infantil, aspiramos a uma metodologia enquanto vivência social na possibilidade de trabalho e relação com as mídias, na construção da identidade e autonomia de cada criança pequena, promovendo a formação pessoal e social das mesmas.

Para Adorno (2000), a presença da televisão pode favorecer para a inserção social das crianças e consequentemente para o seu desenvolvimento. Para a televisão, é possível destacar duas funções para a formação cultural dos indivíduos. A primeira está ligada a uma ação deformativa, com as características da divulgação, da informação, do consumo e também por alusões de ideologias dominantes para a consciência dos telespectadores. A segunda demonstra de fato uma ação formativa, em que a utilização dos meios de comunicação está direcionada para as informações enquanto utilidades, para serviços, para enriquecimentos e envolvimentos no exercício da construção de conhecimentos.

A Educação Infantil num processo de articulação com as mídias não pode ignorar que está engajada nessa realidade social. Urge desenvolver uma educação com e para mídias que além de abranger as diferentes possibilidades de uso dos diferentes meios tecnológicos na escola e na sociedade de modo geral, amplie habilidades para a utilização dessas outras linguagens pelas crianças pequenas.

Destacamos a função social da escola, e no caso da Educação Infantil, alertamos para a bandeira do seu trabalho que está levantada à formação pessoal e social da criança no seu tempo. Concordamos que é por meio da educação para a mídia que se pode estabelecer políticas educativas que visam minimizar os efeitos negativos da mídia sobre as crianças e adolescentes (REDIN, 2007).

6 UMA ANÁLISE DE CASO

Para a investigação aqui pretendida, adotamos inicialmente um trabalho de ordem teórica, de modo que a organização da metodologia se utilize também da "Concepção de pesquisa empírica" fundamentada por Immacolatta (2003, p. 135), em que a pesquisa tem como organização as Fases Metodológicas e as Operações Metodológicas, a qual trataremos nesse capítulo.

De modo geral, esse momento da pesquisa visa identificar, apresentar, analisar e conceber um estudo no campo da Comunicação construído no espaço educacional. No entanto, o interesse da investigação em processo é centrar os estudos na perspectiva das crianças de 4 e 5 anos, acentuando o que a contemporaneidade tem apontado na busca pela pluralização dos modos de ser criança, pela heterogeneidade da infância como categoria social e pelo investimento nas crianças por meio do conhecimento das culturas infantis.

Iniciamos um estudo investigativo e delimitado com relação à Produção Cultural na Infância. A delimitação volta-se no sentido de perceber a manifestação de uma (micro) cultura de um grupo de crianças observado composto por 19 crianças de 4 anos do Maternal II e 22 crianças de 5 anos do Pré I. A pesquisa foi aplicada numa Escola de Educação Infantil da Rede Pública de Itapeva-SP.

Com relação à ação desse processo investigativo na escola, diante do projeto de pesquisa, ocorreram encontros para estudo com a finalidade de originar sua compreensão.

A vinculação afetiva com a instituição definida foi um dos critérios para a escolha, porém, outras constatações:

A EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) tem se constituído, historicamente, num espaço para crianças de 0 a 5 anos, que considera a Educação Infantil como um espaço privilegiado de construção de relações, com programas voltados ao desenvolvimento cultural com relação ao brincar e à cultura popular. A EMEI, diante desse percurso, vem agindo no sentido de conceber um espaço que valoriza as culturas infantis. As ações da equipe profissional da instituição valorizam relações que dão sentido a esse objetivo.

A escola é desafiada a ser mais do que um espaço de formação pautado em conteúdos. É o desafio de se reconstruir como um espaço em que outras demandas das crianças, ou seja, sujeitos culturais podem e devem ser compreendidos mais do que atendidos. Questões como socialização e a construção de significados para essa infância, bem como a preocupação de

que a escola também seja reconhecida como um espaço de cultura, lugar prazeroso para as manifestações das crianças que perpassam ações pedagógicas simplistas.

Há, portanto, um olhar significativo sobre o tratamento dado à infância nessa instituição que vai além da preocupação com a aquisição de conteúdos pelo contato com objetos de conhecimento: o compromisso com o desenvolvimento integral da criança seguido da garantia da sua função social que é o brincar. Assim, no que se refere às preocupações com os objetos de conhecimento quanto com o desenvolvimento, é preciso transcender esse aspecto que muitas vezes se detém numa dimensão puramente conteudista. A escola ao assumir seus discursos sobre sua função social e ao prever práticas centradas na criança deve investigar e valorizar as diversas expressões da criança por meio de suas linguagens e, por isso, recorremos à Comunicação e à Cultura. Dessa forma, o trabalho com as expressões das crianças, seja genuinamente do seu ato de brincar ou a partir das mais diversas culturas de informação do mundo contemporâneo, deve ser perspectivado e reconhecido como via da produção cultural na infância.

Ao experienciar suas possibilidades de representações em suas relações e em suas linguagens, as crianças podem construir e nos mostrar seu modo de exercer sua função social, com seus gestos, brincadeiras, diálogos específicos, suas produções artísticas, suas expressões físicas, entre outros, mediados pela cultura.

A instituição apresenta ainda em sua proposta e prática o compromisso de dispor às crianças os objetos culturalmente construídos sob à luz da construção da identidade infantil. Viabilizar a Produção Cultural na Infância requer práticas de acesso aos bens culturais, ao mesmo tempo em que requer a consciência sobre a cultura que está sendo constituída com as crianças (SARMENTO, 2002).

6.1 O Objeto de pesquisa

O que pretendemos abordar nessa operação metodológica da pesquisa — "o problema da pesquisa" (IMMACOLATA, 2003) ainda que de modo breve - trata-se da investigação com relação às práticas infantis composta pela necessidade de pensar a Produção Cultural na Infância no cotidiano das crianças da Educação Infantil, a infância aqui tratada.

A próxima operação metodológica da pesquisa, sendo o "quadro teórico de referência", é composto por autores do campo dos estudos da comunicação e dos estudos culturais, nas áreas da infância e de Educação Infantil, para tanto nos apoiamos principalmente nos estudos de Sarmento (2002), adotando como principal ideia sobre a

Produção Cultural na Infância em duas instâncias que se fundem: as culturas geradas e as culturas constituídas (Idem, p. 5).

A partir deste estudo de Sarmento (2002), traçamos um processo reflexivo sobre o modo como as relações entre adultos e crianças se transformam e avançam a partir das suas manifestações sociais que configuram em sua cultura. A partir daí, o autor destaca as relações como processo essencial para a participação das crianças na construção, no entendimento e nos significados para as práticas culturais com as quais se relacionam e geram.

Nesse sentido, destacamos outra fundamentação teórica centrada na reflexão sobre as relações ocorridas na infância, sobre o exercício de possibilitar às crianças um acesso mais igualitário e democrático na dimensão da comunicação acerca da "cultura da infância" na contemporaneidade, fazemos uso dos estudos de Corsaro (1997).

Outro autor adotado para a composição desse quadro teórico é Buckingham (2000). Em consonância com Sarmento (2002) e Corsaro (1997), seus estudos propõem uma reflexão no âmbito contemporâneo, trazendo o espaço escolar como campo de socialização capaz de sustentar e promover as culturas infantis. Encontramos nessa perspectiva que as instituições educacionais podem e devem refletir a infância no campo sociológico e antropológico e, neste caso, da comunicação e da cultura para a reconfiguração e avanço social.

Com relação às "hipóteses" – última operação metodológica, desta fase metodológica segundo Immacolata (2003) - , as apresentamos da seguinte maneira:

- pensamos na infância como o local ideal para a entrada no campo empírico dessa pesquisa, como local gerador e de constituição de culturas entre os sujeitos que frequentam esse espaço, concebido como um espaço de comunicação, apropriação e ressignificação cultural no cotidiano das crianças. A infância no caso específico deste trabalho trata da instituição de Educação Infantil, um dos principais lugares onde a criança interage com seus pares, compartilha experiências e recria sua ação no mundo;

- com relação ao objeto desse estudo, supomos que são nas experiências das crianças que as mesmas se comunicam entre seus pares, seus diálogos, suas movimentações, seus olhares e as demonstrações de sentimentos neste ambiente, como sua comunicação não-verbal e verbal, suas singulares linguagens.

Consideramos essas hipóteses como ferramentas valiosas na busca por respostas à grande dúvida explicitada nesse trabalho: É possível encontrar caminhos que sustentem para a Produção Cultural na Infância - num contexto de sociedade atual - na relação prática e honesta com as crianças?

6.2 A Observação

Na fase da Observação que "visa coletar e reunir evidências concretas", apresentamos para essa investigação duas operações responsáveis para compor tal ação da pesquisa: "a amostragem" e as "técnicas de coleta" (IMMACOLATA, 2003).

A primeira operação: a "amostragem" vem nos apresentar e delimitar o espaço de investigação. O mesmo se dará e na Escola Municipal de Educação Infantil Jalile Abdallah Bührer, de Itapeva-SP, com turmas de crianças de 4 e 5 anos, adotando pressupostos teóricos nas relações com as Diretrizes Curriculares e as práticas socioculturais geradas e construídas na concepção concreta desse currículo. A amostragem será de abordagem não probabilística, ou seja, sem inferência estatística legítima, de representatividade social, com tratamento qualitativo.

O contato com a instituição ocorreu no mês julho de 2012. Como primeiro encontro, organizamos uma reunião com as professoras responsáveis pelas turmas de crianças, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola. Analisamos o projeto dessa pesquisa em articulação com a proposta da instituição. As definições ocorreram da seguinte forma: a realização da pesquisa se daria com a turma de maternal II, com 19 crianças de 4 anos de idade e com a turma da primeira etapa, de 5 anos, com 22 crianças, ambas organizadas no período da tarde, com funcionamento das 12h20 às 17h20. Também combinamos sobre a autorização dos pais para o uso de nome e imagens das crianças, que seriam recolhidas até um dia antes de começar a pesquisa.

Foi então no mês de agosto que se iniciaram as observações, após o pedido de autorização para a pesquisa na instituição ser aprovada pela Secretaria Municipal de Itapeva-SP. A pesquisa ocorreu de agosto a novembro de 2012.

A pesquisa teve como data de início o dia 07 de agosto de 2012. Ficou combinado que as observações aconteceriam duas vezes por semana, no período da tarde, a partir das 15h, horário que as crianças brincam no pátio. Esse tempo de brincadeiras se estendia até as 16h30, quando as crianças ajudavam a guardar os objetos/brinquedos e retornavam para suas salas. As observações se estenderam até o início do mês de novembro de 2012, totalizando 22 encontros.

O objeto da pesquisa, em suma a questão da Produção Cultural na Infância composta pelas culturas infantis, acontecem numa organização temporal periódica - constante, mas flexível - caracterizada por momentos que representam a preocupação com a construção

gradativa de uma estrutura de apoio das relações, ou seja, com as trocas entre os sujeitos da infância.

Corsaro (1997) coloca a entrada em um ambiente particularmente dominado por crianças como algo amplamente desafiador. As diferenças existentes entre adultos e crianças são lógicas e ao mesmo tempo desafiadoras no sentido de evitar qualquer confusão sobre quem é de fato o principal sujeito nesse campo de pesquisa. Características diferentes entre adultos e crianças não são capazes de diferenciá-los na construção de uma relação forte e, nesse caso, uma relação voltada à cultura.

Para a organização dos momentos, analisamos a rotina das turmas, organizada através da: motivação, roda da conversa, atividade orientada, lanche, parque, movimento livre e dirigido, roda da história e saída. A rotina possibilita que, durante as cinco horas nas quais as crianças permanecem na escola, ocorram momentos de atividades coletivas e individuais. Além da rotina de momentos diários, em algumas salas, os dias da semana são marcados por atividades regulares. Nessa rotina semanal, encontramos além dos momentos previstos - como, por exemplo, o dia da pintura, dia do vídeo, dia de trabalhar músicas, confeccionar brinquedos, dia de brincar com o faz-de-conta – o dia da capoeira.

Há também, na EMEI, a organização do espaço de acordo com os interesses e características que os educadores desejam priorizar. Em cada sala, há locais com materiais disponíveis, que incitam a prática de determinadas atividades: espaço dos jogos, de aspecto lógico-matemático; espaço do faz-de-conta, de representação através do jogo dramático; prateleiras com materiais (lápis de colorir, giz de cera, pincéis, tintas, canetas, papel, tesoura, etc.), envolvendo a representação gráfica, desenho, pintura e escrita e o espaço da roda: espaço da sala em que crianças e professoras compartilham experiências, planejam e organizam o cotidiano da sala. Espalhadas na sala como um todo, encontra-se nas paredes, produções das crianças, textos coletivos e imagens, sobre o que é estudado pelo grupo. Dessa forma, a escrita está disponibilizada aos pequenos leitores e, mais recentemente, também as imagens. Na sala, há também uma prateleira de livros e mesas, para o manuseio espontâneo das crianças, para trabalhos individuais e coletivos. A diversidade da organização espacial da sala de aula reflete a preocupação por parte dos educadores com a mediação para construção e vivências de linguagens, a partir de vivências geralmente escolhidas pelas crianças.

Ainda em se tratando da organização do espaço, podemos dizer que há também na instituição uma sala de vídeo, que geralmente são visitadas uma ou duas vezes por semana por cada turma.

A segunda operação se apresenta como instrumento para essa pesquisa inicial e logicamente o levantamento bibliográfico (estudos de apoio e aprofundamento a todas as dimensões da pesquisa, envolvendo questões epistemológicas, teóricas, técnicas), formulários, entrevistas e coleta de materiais. Para isso, organizamos como estratégias e recursos para a pesquisa: 1. O uso do "diário de bordo" com formulário de registro com uso após a observação; 2. Fotografias e filmagens; 3.Registro e análise de atividades específicas consumo de mídias e prática cultural.

Uma questão importante de ser trazida para o procedimento da pesquisa refere-se ao ambiente. Ao se trabalhar com crianças pequenas, todo o ambiente que as rodeia deve ser levado em conta, desde os sons, os objetos, assim como suas expressões, seu tom de voz ou a lembrança de um fato que tenha acontecido há minutos, horas, dias atrás. É neste ambiente que a comunicação oral da criança pode demonstrar um vocabulário limitado, enquanto a comunicação não-verbal é extremamente rica. Por isso, a importância do olhar aguçado do pesquisador e do uso de outras ferramentas de pesquisa além do diário de bordo, a filmadora e a câmera fotográfica.

Considerando que um dos objetivos dessa pesquisa foi o de obter uma amostragem sobre algumas possibilidades de vivências com crianças, localizando-as nesse campo investigativo sobre a Produção Cultural na Infância, tendo como base teórica o conceito sobre a cultura gerada e a cultura constituída, ampliando o universo de reflexão sobre o objeto de estudo, organizamos esses dados na próxima fase metodológica.

6.3 A Descrição e a Interpretação

Para a fase metodológica da "Descrição", segundo Immacolata (2003), encontramos como operação a "Análise Descritiva", momento em que a produção científica se construirá a partir do diálogo sobre o que foi estudado, observado e na interpretação que promoverá a organização dos dados coletados.

O primeiro momento de aplicação da pesquisa aconteceu com a organização de um grupo de estudo com profissionais da Instituição escolhida: diretora, coordenadora e professores responsáveis pelas turmas. Nesse primeiro momento, o grupo teve seus estudos conduzidos pelo projeto de pesquisa com a finalidade de se aprofundar na investigação que seria desenvolvida dentro da escola. Outros encontros para o estudo aconteceram tendo como

referência bibliográfica, para o aprofundamento autores como Sarmento (2009), Kramer (1998) e Oliveira (2005).

Para o grupo de estudo um dos principais pontos nesse percurso deu-se no ato de conceber um conceito de cultura e enxergá-lo na perspectiva da vivência cotidiana de educadores e crianças pequenas de uma instituição. O grande destaque sobre a ação comunicadora no grupo de crianças com as relações que estabelecem pode ser muitas vezes tratado como algo rotineiro, algo de obrigatoriedade em se cumprir com as crianças com a finalidade do desenvolvimento cognitivo e com o exercício de garantir o que previsto como direito às crianças. Nessa situação estamos falando do brincar. Um grande elemento de cultura que deve ser complexificado na vivência das crianças considera o grupo de estudos.

Tornar as ações das crianças de modo complexo no campo das ideias deve ser uma preocupação por parte de quem atua de modo direto com as mesmas. Isso porque essa ação não pode ser sintetizada como um natural da criança. A ação do brincar vai além da garantia do direito da criança, pois ela é uma das culturas infantis, com ricas singularidades. A comunicação tem seu destaque nesse viés até porque o brincar se dá na interação das crianças e seus pares e ao mesmo tempo em que mantém uma cultura também são agentes reconstrutores.

O segundo momento foi também desenvolvido por estudos e aprofundamentos, considerando principalmente as fundamentações de Sarmento (2002). O principal capítulo abordado "Entre as culturas das crianças e o imaginário infantil" (Idem, 2002) teve como finalidade obter esclarecimentos sobre a produção cultural na infância.

Em continuidade, como terceiro momento, a partir desses estudos com as duas professoras responsáveis pelas respectivas turmas em pesquisa, apropriamo-nos de dois conceitos apresentados por Sarmento (2002): "culturas geradas" e "culturas constituídas". E assim desenvolvemos um cronograma para a aplicação e investigação de algumas atividades.

No cronograma conseguimos planejar 24 encontros, mas realmente conseguimos efetivar 22 que se organizaram da seguinte forma:

Definições	Campo de análise e aplicações	Número de encontros
(Sarmento, 2002)		
Culturas Geradas	Sala de aula; filmes em DVD;	
	Imagens, figuras e objetos;	
	Pátio: Dia do brinquedo	03
Culturas Constituídas	Pátio, parque, sala: situações de	
	brincadeiras e aula de capoeira	19

Elegendo e decidindo a delimitação da pesquisa, o desafio seguinte foi a definição dos procedimentos empíricos do trabalho. De que forma, ou em que momentos, se poderiam observar as brincadeiras das crianças na escola sem a interferência de adultos? Seria possível observar as crianças se movimentando no pátio da escola sem que minha presença transformasse a situação num momento artificial? Como registrar as idas ao campo? Os relatos de todos os encontros (22) são aqui apresentados, cada um com um título, organizados em textos narrativos e descritivos com a preocupação de manter a essência íntegra do que foi observado, registrado e analisado, de acordo com o objetivo da pesquisa.

Porém, um primeiro momento foi planejado junto com as professoras e as crianças, o encontro não durou mais do que 20 minutos com cada turma. Participamos juntos da roda da conversa, nos apresentamo-nos fazendo o combinado de que algumas vezes eu passaria por lá apenas para vê-los. As duas turmas se manifestaram com poucas e comuns perguntas: qual o seu nome? "O que que você é?"; "você vai dar aula prá gente?"; "amanhã você volta?". Procurei responder de modo objetivo: contei meu nome, disse que eu não iria dar aula, falei que eu era um professor, mas ao mesmo tempo um estudante. – "Você ainda estuda?" – Sim, ainda estudo, respondi. As crianças se olharam e riram e as perguntas acabaram. A professora do Maternal II fez uma pequena intervenção: - agora ele precisa ir. Uns balançaram a cabeça, outros deram tohau e outros nem ligaram.

Sem muitos esclarecimentos e com a preocupação de não alterar "nossas posteriores relações" despedi-me rapidamente. Hipoteticamente, isso poderia alterar relações e consequentemente as respectivas análises.

Na semana seguinte, a observação, registro e análise tiveram início. Como apresentado no quadro acima, ao apropriarmos dos conceitos de Sarmento (2002).

Porém, ao mesmo tempo em que apresentamos a essência de cada encontro, nos organizamos também na fase da "Interpretação". Trata-se da fase que nos proporcionará a teorização dos dados empíricos dentro da perspectiva teórica. Essa fase é composta por duas operações metodológicas: a "Análise Interpretativa" e as "Considerações", esclarece Immacolata (2003).

Com relação à Análise Interpretativa, nessa operação metodológica, deve-se ter sempre em mente que o que está se descrevendo é apenas resultado de um recorte, ligado àquele contexto, àquela situação momentânea, por isso, deve-se assumir uma postura cautelosa para não cometer generalizações apressadas nas análises. E, para tanto, deve-se adotar como exercício mais adequado o "método compreensivo" que busca construir relações de sentido entre o fenômeno e o todo (IMMACOLATA, 2003).

Após refletirmos sobre as concepções de comunicação, cultura e infância e assim a importância de pensar a criança como sujeito produtor de cultura num determinado espaço e tempo, é chegada a vez de pensar esses temas de uma forma mais aproximada aos momentos de contato com as crianças e aos relatos coletados durante a pesquisa de campo. Para tanto, as experiências registradas são apresentadas como encontros:

1º Encontro Levando vídeos para a escola

A investigação com DVDs foi uma atividade com o objetivo de analisar o que as crianças possuem em suas vivências (e seus espaços domésticos) com relação a esse recurso midiático. A professora do Pré I combinou com as crianças o dia que deveriam levar os filmes, também anotou em suas agendas como recado aos pais. Todas as crianças trouxeram pelo menos um filme em DVD demonstrando suas preferências.

Durante a roda da conversa, a professora pediu para que cada criança mostrasse o DVD que havia trazido. Ao mesmo tempo, a professora fazia uma tabulação em um cartaz colado na lousa. Os DVDs mais presentes: a Galinha Pintadinha – apresentado por quatro crianças; Meu malvado favorito – apresentado por três crianças e Bem-10 – apresentado por três meninos. Outros DVDs também apareceram como Barbie, As crônicas de Nárnia, Shrek e ainda alguns jogos de vídeo game.(Informação verbal)¹



Fonte: Elaboração própria, set/12.

_

¹ Relato a partir da observação de atividade aplicada na pesquisa de campo.

Figura 2 – Filme em DVD.

Fonte: Elaboração própria, set/12.

Recorremos às teorias de Sarmento (2002), ao esclarecer sobre as culturas geradas, como aquelas que são produzidas, principalmente enquanto indústria, às crianças.

Trata-se atualmente, da fabricação acelerada para o lucro, visando o alcance às crianças em muitas dimensões, independente da condição financeira. Um exemplo disso foi o DVD da Galinha pintadinha, que apareceu em maior número, com todas as cópias piratas. Apesar de ser levados à escola por quatro crianças, o filme era conhecido por todas elas.

Para Girardello (2003), as culturas infantis surgem do resultado da produção cultural na infância. E nesse caso, trata-se principalmente da produção que a criança faz ao relacionarse com as novidades do mundo, pois percebem muitas possibilidades para o seu imaginário. Imaginário que se torna uma prática também na relação entre mídia, consumo, objetos e possibilidades.

2º Encontro (com as professoras) Registrando os objetos

Outra atividade de coleta com relação às "Culturas Geradas" foi pesquisada a partir de imagens, figuras e objetos apresentados pela TV. Para essa aplicação, foram registradas através de fotos, os objetos que as crianças trazem à instituição e carregam as imagens midiáticas. Diferente do filme em DVD, esses não foram planejados para serem trazidos num determinado dia. Os objetos foram registrados como acessórios ou materiais que as crianças carregam no seu dia a dia.

Dentre eles os principais: mochila da Barbie ou de princesas no caso das meninas e do Bem 10 e Homem-aranha no caso dos meninos. Outros personagens apareceram também em lápis, copinhos e escova de dente. Mas, um dos acessórios mais presente nessa turma de crianças e principalmente entre os meninos foi o relógio do Ben 10. (Informação verbal)²

Analisamos assim que por meio dos acessos, as culturas geradas ganham vida. Muito pode ser produzido às crianças, mas só fará sentido se chegar a suas mãos. Carregar imagens, símbolos, atrativos principalmente da televisão, jogos, internet, é uma comunicação que a criança faz com o mundo midiático. É a possibilidade de moldar características de suas expressões e relações (GIRARDELLO; OROFINO, 2002).

Sobre as Culturas Constituídas, elegemos dois tipos de situações que foram analisadas na perspectiva das culturas infantis: as brincadeiras e ainda a capoeira. As situações de brincadeiras — desenvolvidas no pátio e ou no parque -, bem como a aula de capoeira desenvolvida no pátio e em uma das salas da Instituição, foram registradas com o objetivo de buscar a comunicação e a produção cultural pelas crianças.

Com relação às brincadeiras, destacamos a comunicação como campo que se efetiva principalmente porque exige relações e alterações de ideias e roteiros por parte dos seus protagonistas. E se a comunicação ocorre enquanto uma vivência ou vivências que se manifestam, ousamos afirmar que essa construção de relações é inevitável na ação do brincar. Mais encontros:

3º Encontro Dia do brinquedo

Em um dos dias, a professora havia combinado com as crianças que todos levassem brinquedos à EMEI. Ao solicitar que pegassem os seus brinquedos para sair da sala, as crianças assim fizeram com muita empolgação. Estando com os brinquedos nas mãos, as crianças tinham mais vontade de mostrar o que haviam trazido e ainda ver os brinquedos dos outros antes de "começar" a brincadeira.

Em seguida, a professora fez intervenções dizendo às crianças que podiam brincar à vontade pelo pátio se organizando como quisessem. Logo, o menino Gabriel tirou um brinquedo de dentro da blusa, era um boneco dos Smurfs. O boneco tinha uma função: ao puxar a sua orelha, ele mostrava a língua e em seguida cantava a música tema do filme...

Aos poucos as crianças foram deixando seus brinquedos no pátio e se aproximando do menino. A diversão se organizou de acordo com a mecânica do brinquedo: as crianças imitavam puxando a orelha, mostrando a língua e cantando; ação acompanhada de muitos risos. A professora observava e se divertia com as crianças. Algumas delas tentaram pegar o boneco, mas o dono do Smurf não cedeu. A professora fez a intervenção propondo que cada criança brincasse um pouco com o boneco. O menino Gabriel consentiu, mas supervisionava intensamente seu brinquedo. Aos poucos algumas crianças pegaram de novo os seus brinquedos. Umas quatro ou cinco ficaram brincando com o Smurf e com o seu dono, trazendo também

_

² Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

seus brinquedos, até que o comando "hora de pegar os brinquedos e voltar para a sala" cessou esse momento. (Informação verbal)³

O brinquedo merece destaque como elemento comunicacional. Nessa situação analisamos que o brinquedo aproximou as crianças propondo uma reorganização, criando outros significados e influenciou no modo de expressão da turma. Para Benjamin (1984), o brinquedo só é um elemento cultural quando não está submetido a uma ação pedagógica. Consideramos que o brinquedo carregado de significados, muitas vezes não é concebido dessa forma, o grande desafio é fortalecê-lo como um elemento capaz de produzir as culturas infantis e não como um objeto restrito às negociações entre crianças e adultos. Sejam negociações de ordem pedagógica, econômica, comportamental. O brinquedo é um elemento que pode ressignificar as ações das crianças, dando sentido às suas ações no mundo.

Os brinquedos também podem se potencializar como elemento de comunicação e elemento de cultura, ao entendermos que nem sempre precisam ser estruturados. O que analisamos no próximo encontro é que muitos objetos podem se tornar brinquedos. As crianças produzem seus significados e do seu imaginário constroem suas culturas. É a existência do brinquedo não estruturado em suas experiências (KISHIMOTO, 2008).

4º Encontro Tecidos: heróis e princesa

Hora da brincadeira livre. A professora trouxe para a turma uma caixa com tecidos de diferentes cores, tamanhos e texturas. As crianças foram chamadas para sentar "bem pertinho" da professora, ela colocou a caixa no chão e disse às crianças que podiam brincar com os tecidos "se quisessem". Todas quiseram. Aos poucos foram pegando os tecidos, uns correram pelo pátio com o tecido, outros se organizavam para brincar juntos, outros amarraram na cintura. Mas Matheus pegou o tecido mais colorido, amarrou rapidamente no corpo e gritou: - eu sou o Patati! Quem quer ser o Patatá? As crianças observaram, riram, mas nenhuma se habilitou.

No mesmo instante, Marina que estava com um tecido azul brilhante o enrolou em seu corpo e começou a falar que era a Cinderela. Imediatamente Lorena se aproximou e disse que queria o tecido porque ela já tinha os sapatos da princesa.

- Pega outro pra você ser Cinderela também. Disse Marina.

A partir daí a brincadeira foi geral, todas as crianças começaram a criar seus próprios personagens.

O grupo se dividiu um pouco, enquanto a maioria dos meninos brincava com "super poderes" – as capas apareceram com frequência. As meninas se divertiam com os demais tecidos e das mais diversas formas: de princesas, de fazer compras de roupas, de arrumar a casa com cortinas e tapetes.

_

³ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

Além disso, a caixa também se tornou um brinquedo. Pedro que não pegou nenhum tecido entrou na caixa e começou a imitar o barulho de um trem.

A brincadeira aconteceu de maneira muito animada. A professora observou os alunos sem fazer nenhuma intervenção e registrava. (Informação verbal)⁴

E, ainda segundo Kishimoto (2008), no significado dado ao brinquedo, uma ação substitui outra. Assim, as crianças nunca estão vazias e são capazes de inventar suas próprias brincadeiras, e nessa invenção, o significado pode ser mais importante do que qualquer ação. Os sentidos e os significados das relações a partir das brincadeiras são capazes de levar à criança a superar qualquer fator que a incomode.

5° Encontro Inventando brincadeiras

Na própria sala, pois a professora decidiu não ir para o pátio nesse dia.

- Hoje brincaremos na sala. Vamos organizar grupos para inventarmos muitas brincadeiras.

Algumas meninas, utilizando alguns tecidos e brinquedos, começaram a brincar de casinha. Tinha a mãe e as "filhinhas". A mãe realiza as tarefas como cozinhar, arrumar as filhas, alimentá-las, levá-las para a escola.

Em certo momento (mãe e filhinhas), consideraram minha presença e se aproximaram perguntando se eu queria tomar chá. Havia um bule e alguns copinhos, sentei em um caixote, o "sofá". Enquanto a mãe preparou o chá, outras puseram os copos, mas no momento de servir o chá, a mãe acabou derrubando o bule e, sem sair do papel de mãe, Karen disse:

- Ah!Poxa! Derrubei todo o chá.
- Não tem importância, não derrama nem molha. É que ele é o chá mágico. Esclareceu Ana Clara.
- Ah é mesmo! A mãe (Karen).
- Tá gostoso o chá?
- Muito bom, obrigado.
- Mas agora tenho que levar minha filhinhas para a escola. Vamos filhinhas.

Seguravam o riso, mas sem deixar de interpretar em momento algum.

- Tchau moço, agora a casa vai ficar sozinha, você tem que ir embora, vou levar minhas filhinhas. E saíram correndo. O grupo dispersou. As brincadeiras seguiam.

Outra turma pulava a amarelinha que haviam desenhado no chão da sala com giz. Seguiam a regra, cada criança com sua pedrinha, aguardando a vez de pular.

Mais um grupo. Organizados em quatro meninos e duas meninas, inventaram uma brincadeira com um herói, uma princesa, um monstro e os lutadores.

Essa brincadeira foi organizada pelo monstro.

- Eu só brinco se eu for o monstro, olha o jeito que tá meu cabelo. Disse a Aline. Os lutadores defendiam a princesa. A régua virou uma espada, a espada virou um cavalo, a tiara virou uma coroa. E o monstro? Continuava sendo a Aline que se aproximou da professora e justificou:
- Minha mãe cortou meu cabelo assim porque eu "tavo" com muito piolho.

⁴ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

A professora imediatamente olhou pra mim e sem fingir sua indignação segurou o riso... (Informação verbal)⁵

Objetos que se transformam rapidamente em outros: a régua virou espada e a espada virou cavalo. Objetos que não são transformados e que determinam as ações para as brincadeiras: o bule de chá, mas que servia o chá mágico. É a apresentação das crianças com seus elementos significativos: o cabelo cortado com uma justificativa, mas que não tirou a criança da condição da imaginação. As crianças possuem repertórios para sua comunicação, por isso, a produção cultural é carregada de roteiros, formas, significados que não as excluem do mundo adulto, mas que compõem suas singularidades. Incentivar essa produção na criança para que construam seus repertórios é uma característica das culturas constituídas (SARMENTO, 2002).

Ao ser capaz de constituir cultura com as crianças, o adulto mostra ter consciência da infância que quer conceber. Assim, a criança passa a ser olhada como um sujeito de cultura e não como um ser totalmente dependente, afinal, sua independência surge justamente quando podem escolher suas brincadeiras dando sentido e significado às suas ações.

6º Encontro Quem quer brincar "ponha" o dedo aqui!

Antes de sair para o parque, as crianças estavam na sala terminando uma roda da conversa proposta pela professora: "as brincadeiras que vocês mais gostam". A professora tabulou o resultado num cartaz: futebol, vídeo game e boneca.

No parque, João Victor começou a cantarolar: "quem quer brincar de futebol "ponha" o dedo aqui e a casinha já vai fechar e não adianta nem "chorá", um, dois, três e já"!

Pedro, Gabriel, Elias, Wesley, Jheovani, Maria Clara, Jamille, Victória e Aline haviam colocado, de certa forma, o dedo na casinha.

- A "loco", assim não dá, cinco meninos e quatro meninas. Falou João Victor.
- Jamille: Eu fico no gol, meu pai fica no gol no torneio e eu também quero ficar.

Jheovani: - Então é sua mãe que joga bola? Ou seu pai? Você é menina.

- Meu pai ué, mas ele leva eu pra ver ele jogando.
- Ai gente eu também jogo. Disse Aline.
- Mas é que ela vai no gol né, isso que é estranho... insistiu Jheovani.

Nada futebol. E sem perceber brincavam no parque conversando sobre a Jhamille querer ser goleira, e não de menina querer jogar futebol... (Informação verbal)⁶

Tudo bem menina jogar futebol, mas ser goleira... Foi a discussão da turminha, e não chegaram numa conclusão e também não brincaram de futebol. Para Corsaro (1997), a

_

⁵ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

⁶ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

produção cultural pelas crianças envolve de modo inevitável a apropriação da cultura no sentido de referências. É a chance das crianças mostrarem os elementos do mundo à sua volta, e num grupo de crianças, é principalmente a chance de por esses elementos em acordos ou desacordos constituindo as culturas infantis. É a grande chance de confrontar os elementos da imaginação com os elementos da realidade. Chance essa que a professora teve:

7º Encontro Tia, você será a filhinha

Correria no pátio. De repente, Eduarda se aproxima da professora:

- Tia, você será a filhinha!
- Vamos brincar de casinha? Perguntou a Professora.
- Não tia (intolerante), vamos brincar de mãe pega-pega. O Matheus já é a mãe e você também vai ser filhinha. (Informação verbal)⁷

E o inesperado continuou...

8º Encontro Ao invés de brincar, conversar...

Numa das visitas, uma situação atípica. Na sala, por volta das 15h30, a professora anunciou às crianças: - hora de brincar! Rapidamente as crianças se organizaram em filas de meninos e meninas e foram para o pátio cantando. A professora abriu a caixa de brinquedos e com euforia as crianças os pegaram. Porém, "Juca" (João Carlos), que foi o primeiro da fila e o primeiro correr até a caixa, de repente gritou:

- Tia, tia e agora? Tá caindo um pingo de chuva!

E, após o grito, logo começou a chover. E mais gritos vieram das outras crianças, demonstrando alegria e diversão com a chuva.

A professora rapidamente recolheu os brinquedos com o auxílio das crianças. Ao mesmo tempo em que foi explicando às crianças que não daria para brincar no pátio foi ordenando que voltassem logo para a sala.

- *Ah*, *tia*.

Todos foram para a sala. A professora, um pouco sem graça, disse às crianças que contaria uma história.

- Ah. história?
- Tive uma ideia, vocês vão contar uma história para mim. Quem quer começar levante a mão. Disse a professora.
 - Eu. eu. eu tia.
 - Tudo bem Juca, pode começar.
- Sabe tia, eu tenho medo de trovão, daí uma vez eu fui na casa da minha vó e deu um trovãozão bem forte que ficou tudo bem preto, pretão.
 - Na minha casa também! Gritou Maria Eduarda.

E a professora: - Maria, calma, ainda não é a sua vez. Espera o Juca terminar.

- Então tia, daí eu tropecei e caí e até raspei o joelho, bem aqui ó e saiu sangue.

_

⁷ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

Logo, todas as crianças, às vezes, organizadas e, às vezes, desorganizadas, começaram a mostrar seus machucados e contar as histórias deles.

Já era hora de encerrar a observação... Saí discretamente, e as histórias dos machucados substituíram a hora da brincadeira. (Informação verbal)⁸

A professora bem que tentou garantir o momento da brincadeira. No início, as crianças ficaram muito insatisfeitas com o momento da história, mas com a possibilidade de trocar informações sobre algo particular (a questão do machucado), motivou a turma com o assunto comum a todas. Para Brougère (2004), os diferentes contextos das crianças podem ser partilhados em suas vivências, nas trocas de experiências, podendo-se dessa forma construir sua manifestações.

9º Encontro Faz de conta

- Podemos levar os panos para o pátio? - Podem sim pessoal, mas depois tem que ajudar a guardar, disse a professora.

Um grupo de meninas tiraram da caixa muitos tecidos que foram colocados lado a lado no chão. As meninas andavam em cima do tapete imitando senhoras idosas. Tinha uma empregada (Maria Eduarda) para fazer chá para as senhoras, que andavam cuidadosamente em cima do "tapete". A empregada era tratada de modo enérgico:

- Já falei pra você que o chá tá quente demais, você tá surda? Parece que tá surda essa empregada, não gente? Uma das senhoras (Ana Clara).

Mas a empregada logo teve uma ideia e a brincadeira se transformou:

- Gente, "vamo" fazê de conta que esses panos é uma passarela e a gente é modelo? Sugeriu Maria Eduarda.
 - Oba! Mas eu já sou a loira. Disse Karen.

E uma das meninas interrompeu começando a cantar um funk e muitos seguiram dançando.

- Ai que música chata, eu queria ser modelo e não ficar dançando. Insistiu Maria Eduarda.

Frustrada, observou que a música e a dança ganhava força e simplesmente se juntou com outro grupo, a maioria meninos, que correndo lançavam super poderes, usavam carros voadores, simulavam trocar socos. Tudo isso com sonoplastia vocal e ao som do funk. E a Maria Eduarda passou da vontade de ser modelo para uma heroína, a ajudante do Ben-10. (Informação verbal)⁹

A imaginação é ferramenta que a criança usa também para argumentar. As escolhas das crianças podem ser sempre claras no sentido daquilo que tem necessidade de expressar e vivenciar. Para Sarmento (2002), as culturas, sejam as geradas ou as constituídas, ganham espaços e se fundem de acordo com as vontades que as crianças apresentam. Essas vontades

.

⁸ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

⁹ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

tem fundamentação na variedade, na pluralidade, na contradição das culturas infantis, principalmente, entre as crianças.

10° Encontro

Meninos com meninos, meninas com meninas

No parque, Ana Beatriz:

- Tia, o João Lucas não deixa a gente brincar com eles.

Sem deixar a professora falar:

- Meninos brincam com os meninos e as meninas com as meninas. A gente não pode brincar de boneca ué. João Lucas se explica.

A professora, imediatamente fez a intervenção. Pediu para que parassem de brincar um pouco e se sentassem todos perto dela. Começou a explicar que meninos podiam brincar com meninas. Logo, todos voltaram às brincadeiras: meninos com meninos e meninas com meninas, mas desta vez a Ana Beatriz não reclamou.

De repente, a professora deixa de observar e começa a brincar na areia com balde e umas peças de encaixar. Aos poucos, as crianças vão se aproximando e ajudando a professora a fazer uma cidade, meninos e meninas. (Informação verbal)¹⁰

Ainda com relação às escolhas das crianças, a questão de gênero é algo frequente na organização das brincadeiras das suas brincadeiras. As culturas infantis e da sociedade, se misturam com muita freqüência, elas não são distintas, mas peculiares, segundo Sarmento (2003).

O fato dos meninos se organizarem entre eles e as meninas entre elas nem sempre são vistos como uma tradição. Muitas vezes os elementos que unem as crianças são comuns e vão ao encontro de suas peculiaridades. Se num momento vimos os meninos organizados para o futebol, num outro momento percebemos todas as crianças se envolvendo com as outras, contagiados pela ação da professora.

11º Encontro Tecidos: heróis, princesas e fantasias

Usando os tecidos, a tentativa era de amarrá-los no corpo. Os heróis e as princesas começaram a aparecer de modo muito forte. Mas, bastou a Lorena dizer que era uma bailarina que nem heróis ou princesas sobreviveram: palhaços, bailarinas, baianas, bonecos, animais, foram os personagens principais e que surgiram rapidamente compondo novos roteiros. Pouco diálogo, a busca de possibilidade com os tecidos dispensou a fala frequente. (Informação verbal)¹¹

¹⁰ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

¹¹ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

A influência, o contágio, são canais que sustentam o imaginário da criança. As crianças foram influenciadas pela Lorena, mas se permitiram experimentar, afinal, nem todos quiseram ser bailarinas.

Outro ponto que ficou claro foi sobre o diálogo que estabelecem com a televisão ao assumirem fielmente os heróis e as princesas. Suas narrativas desobedeceram as ordens e garantiram a exploração dos tecidos além do que a televisão sugere.

Para Girardello e Orofino (2002), as "vidas imaginativas" apresentadas às crianças pelas televisão influenciam de modo direto nas culturas infantis, mas não são capazes de limitar a capacidade de significados que as crianças podem dar as coisas.

12º Encontro De repente a roda

Quando a professora sentou num banco no pátio, as crianças se dividiram rapidamente em seus grupos. Umas foram correr de um lado para o outro no pátio, outras foram brincar de roda, três crianças sentaram para conversar e um grupo com quatro crianças foram brincar de monstro.

De repente, uma funcionária da escola chegou para conversar com a professora. Nesse mesmo instante, na brincadeira de roda, duas crianças brigaram: uma criança quis entrar na roda e a outra não deixou. Pedro Henrique foi até a professora:

- Tia, a Isa e a Carol tão brigando lá.
- Se brigar vai ficar de castigo viu criançada, coisa feia! Gritou a funcionária. A professora se aproximou rapidamente das meninas, chamou todas as crianças para a roda, trocou os lugares e fizeram muitas brincadeiras. A canoa virou e a o Gato e o Rato foram as mais pedidas. (Informação verbal)¹²

E o que podemos perceber é que nem mesmo a ação do adulto pode limitar a capacidade da criança quando ela está estruturado em seu repertório. A escola tem a função de analisar as crianças no sentido de suas culturas. Ao decidir pela brincadeira de roda como uma saída para cessar a briga entre as crianças, a professora não deixou de brincar. As crianças continuaram se divertindo e fazendo suas escolhas.

A oportunidade de confrontar e partilhar ideias também vai surgir entre crianças e adultos num espaço institucional, ou seja, numa escola que brinca (KRAMER, 2004).

13° Encontro Bicho

- Vamos brincar de bicho? Pedro Henrique convidou Maria Alice.

_

¹² Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

- Pare, tenho medo, aquele dia você mordeu meu braço e até chorei.
- Виииии!
- Já falei pare Pedro Henrique. O tiaaaaa.

A professora observou e não disse nada.

- Buuuuu! Insistiu Pedro Henrique.

Maria Alice olhou para a tia e a professora respondeu sorrindo:

- Brinque, Maria Alice.

E Pedro Henrique continuou:

- Виииии!

Maria Alice começou a sorrir.

- Виииии!

Risos de Maria Alice.

- Buuuuu! Cada vez mais forte e alto.

Maria Alice saiu rindo e correndo pela sala. Pedro Henrique foi atrás:

- Вииииииии!

Muitos risos de Maria Alice.

E de repente, todas as crianças estavam rindo e fugindo do bicho. (Informação verbal)¹³

É na situação do brincar que as crianças podem decidir que vão enfrentar desafios, afirma Wajskop (2001). É o privilégio que as crianças tem de conviver podendo construir relações reais, de elaborar regras de convivência, para brincar, para se organizar, para viver.

14º Encontro Brincando com instrumentos musicais

O pátio tinha um varal. Nesse varal vários instrumentos musicais pendurados. Um grupo de criança se aproximou de mim:

- Olha, olha, olha. Eufóricos, sorriam e apontavam para o varal.

Outro grupo de criança:

- Olha aqui, olha o barulhão que esse varal faz. (Risos).

E aos poucos, o único barulho que se ouvia era dos instrumentos. As crianças praticamente não conversaram nessa situação. Ouvia-se o som dos instrumentos. O varal ficava na altura das crianças. Revezavam-se sem precisar de conversa. Paravam para ouvir o som que o outro fazia. Tentavam fazer igual e descobriam outros sons. Isso durou mais ou menos uma hora. A professora tentou guardar, mas não teve êxito. Depois relatou que ficaram até o final da aula naquela mesma situação e só deixaram de brincar com os instrumentos à medida que os pais chegavam para buscá-los, mas, alguns ainda hesitavam. (Informação verbal)¹⁴

E nem sempre precisam de palavras. A linguagem musical como comunicação ficou evidente. Para as trocas de instrumentos e experimentações praticamente não utilizaram da fala. Nota-se que a figura da professora, no sentido de intervenção, mal apareceu nesse

¹⁴ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

¹³ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

registro. As crianças estavam envolvidas principalmente porque queriam fazer descobertas, e conseguiram se organizar para tanto.

Ainda, segundo Wajskop (2001), a Instituição de Educação Infantil deve ser um lugar privilegiado para promover as culturas infantis e suas linguagens e não negar o que existe de mais orgânico na criança.

E para Kishimoto (2008), o espaço de educação de crianças deve se reportar aos mais diversos matérias, às diversas possibilidades para explorar esse material. Dessa maneira, todo e qualquer material que oportuniza à criança a exploração, é a possibilidade de aproximar a criança do conhecimento científico.

15º Encontro Dança: cada um do seu jeito

As crianças estavam todas no parque, de repente a professora anuncia:

- Acabou o nosso tempo de parque hoje! Vamos no pátio, eu trouxe a caixa de som e nós vamos dançar.
- Ah (várias crianças).
- Só mais um pouquinho tia, deixa? Pediu Elias.
- Não dá pessoal, agora é a vez do Maternal brincar no parque. Vamos, vamos. Venham, vou ligar o som.

A professora chegou perto da caixa de som e combinou com os alunos:

- Vai ser assim: vocês vão formar grupinhos com quatro crianças, rapidinho, vamos lá! As crianças foram formando os grupos com o auxílio da professora.
- Eu vou ligar a música e vocês irão dançar, quando eu parar a música vocês devem formar estátua em grupo. É igual a brincadeira da estátua, mas agora é estátua em grupo, sim?
- Sim! (Gritaram muito alto e forte).
- Então tá. Vamos começar.

A música começou, as crianças dançavam e cantavam em voz alta, riam, se empurravam, se abraçavam. A música parou. Muitas estátuas surgiram. A música recomeçou. A brincadeira foi se desenrolando.

Havia uma pequena chamada Ana ("Aninha" para as crianças e para a professora), que não estava envolvida com a brincadeira.

- Vai Aninha, dance. Ordenou Wesley.
- Vai Aninha, vai Aninha. As crianças do mesmo grupo.
- Ai tia, a Aninha não quer. Novamente Wesley.

A professora observou e fez mais uma rodada da brincadeira. Logo:

- Pessoal, tive uma ideia, agora nós vamos dançar numa grande roda.

Motivando os alunos, ao som da música foi ajudando-os a formar a roda.

- Agora é assim, uma criança entra no meio da roda, dança do seu jeito e nós vamos imitar como ela dança.

Muitos se habilitaram, mas quem começou foi o Matheus, depois a Karen, depois o

- Muito bom! Agora eu vou escolher: é a vez da Aninha. Disse a Professora. A menina hesitou.
- Vamos Aninha! Aninha, Aninha, Aninha. Um único coro, puxado pela professora.

A menina começou a se movimentar timidamente, mexia apenas as pernas, logo foi se soltando e dançou com todo o corpo.

Para finalizar, a professora organizou uma roda com as crianças sentadas para um relaxamento e depois para conversar sobre a brincadeira. As crianças conversavam e riam uma das outras, empolgadas com as descobertas corporais. (Informação verbal)¹⁵

Com o comando para sair do parque foram as crianças para o pátio com uma prévia do que ia acontecer: "trouxe a caixa de som e nós vamos dançar". As crianças não hesitaram, mas também não demonstraram tanta empolgação. A experimentação é algo que deve ser incentivada às crianças. Um destaque que encontramos nos estudos de Sarmento (2003), a exploração e a autonomia são fatores primordiais para a produção cultural pelas crianças.

16º Encontro Roda: várias e de várias formas

Pouco antes das 15h30 e a turma do Maternal II estava na sala, sentados em roda, ouvindo a história do Saci. A professora dava ênfase às travessuras do Saci.

- Tia, eu não faço essa bagunça aí igual do "Jaci", disse Lorenzo.

Todos riem e Lauane diz:

- Faz sim, aquele dia você puxou meu cabelo e você "pichou" a língua pra mim.
- Pessoal, vamos terminar a história? Perguntou a professora, cessando a discussão e encerrando a história.

Em seguida, a professora contou que fariam uma roda de músicas. Iniciou esse momento com brincadeiras de roda do folclore: "Caranguejo", "A canoa virou", "Tango, tango, tango". As crianças começaram sem muito interesse, mas aos poucos foram se envolvendo.

- Agora vamos ao pátio, lá faremos outras brincadeiras de roda. Disse a professora. Chegaram ao pátio, conduzidos pela professora sentaram em roda e começou a brincadeira "corre-lenço" (as crianças já conheciam a brincadeira).
- Em mim! Passa pra mim? Pra mim vai. Eram as manifestações das crianças.
- Escolhe quem você quiser, escolhe alguém Lucas. A professora falou com tom motivador. E assim a brincadeira corre-lenço foi se desenvolvendo, marcada principalmente por gritos que faziam pedidos para que fossem escolhidos.
- Agora outra brincadeira de roda. O nome dela é "Jacaré-Poiô".

Um menino chamado Enzo correu perto de mim, a menina Valentina também se aproximou e segurou minha mão.

- Vem tio, vem! O convite da Valentina.
- "Vamo" tio? (com uma fala calma)

A professora olhou pra mim, sorriu, fez o convite balançando a cabeça. Não resisti e fui.

"Eu sou, eu sou, eu sou o jacaré poiô (bis)

Sacode o rabo jacaré, sacode o rabo, sacode o rabo jacaré poiô!"

¹⁵ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

As crianças me olhavam, riam muito e brincavam empolgadas. Depois de várias repetições, dei tchau sem falar nada e saí. (Informação verbal)¹⁶

O Saci como referência de negação ou aceitação. As brincadeiras de roda como repertório de música, de movimento, de diversão. O jogo como uma vontade. E a nova brincadeira como possibilidade de nova relação.

Para Brougère (2004), muitos são os fatores que podem exercer influência sobre o desenvolvimento da criança, mas quando ela se estabelece num meio social, começa a interagir com esse contexto social incorporando e produzindo os elementos dessa cultura.

17º Encontro Caixas e tampinhas

Caixas de papelão e tampinhas de garrafa pet espalhadas no chão. No pátio tinha tampinhas vermelhas, amarelas, brancas, azuis, verdes. Ao mesmo tempo em que brincavam com esses objetos ouviam alguns comandos da professora:

- Brinquem em grupos, podem escolher os coleguinhas, grupos com 4 ou 5 crianças... Foram formados três grupos, com seis crianças em cada grupo.

Um grupo optou por brincar com tampinhas vermelhas. A brincadeira teve como propósito a "caçar as tampinhas vermelhas". E chamavam as tampinhas de tesouro:

- Olhe quanto tesouro vermelho, mas só é tesouro o vermelho os outros não valem. Explicou Guilherme.
- "Vamo" caçar tesouro gente. Assim que Karen incentivou os colegas e, ao mesmo tempo, mostrou a camiseta com a parte debaixo virada e cheia de tampinhas vermelhas. A turma foi à caça.



Fonte: Elaboração própria, set/12.

Outro grupo utilizou as caixas e também as tampinhas. As caixas viraram carros e as tampinhas ganharam vários significados: passageiros, gasolina, rodas, obstáculos.

¹⁶Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

- Gasolina gente, gasolina se não vou ficar na rua. E a turma atendeu ao pedido do Jheovani colocando tampinhas dentro da caixa. Também se revezavam nos carros, alimentando a imaginação um dos outros.

Figura 4 – crianças com caixas e tampinhas.



Fonte: Elaboração própria, set/12.

- Nossa quanta sujeira nesse carro, emprestei pro meu marido e ele deixou meu carro sujo. Ajuda aqui gente, credo! Credo que sujeira, lata de cerveja, papel do banco, pacote de salgadinho, garrafa vazia, não acredito viu. E para ajudar Victória, as crianças foram tirando a "sujeira" (tampinhas) de dentro do carro.

O terceiro grupo: as crianças usaram as tampinhas para fazer montes, com as mesmas cores, circuitos, sequências. De repente, Guilherme deita no chão e solicita:

- "Faz na minha volta de tampinhas!?" Faz pessoal.

E prontamente os colegas fizeram um contorno de tampinhas, em volta de todo o corpo do Guilherme. Foram revezando, até que todos os do grupo tivessem o contorno.

Figura 5 – criança com tampinhas.



Fonte: Elaboração própria, set/12.

Aos poucos os grupos foram se dispersando, umas crianças começaram a participar das brincadeiras dos outros.

- Tia, o João Carlos tá aqui no nosso grupo e esse nem é "do grupo" dele. Gritou Valentina.
- Não tem importância Valentina, mas já está na hora de guardar tudo mesmo.
- *Ah...*

E cantando guardaram as caixas e as tampinhas. (Informação verbal)¹⁷

Encontramos um momento de comunicação infantil, desencadeada pelos mesmos brinquedos, mas que transita por canais diferentes. No primeiro canal, as crianças deram significados às tampinhas com a atribuição de valores a partir da classificação: "apenas as vermelhas são tesouros".

Em outro momento as caixas e as tampinhas tinham significados que se complementava como exemplo, o carro e a gasolina. Ainda como variação, o carro e a sujeira, é uma situação que nos remete a pensar que a menina trouxe uma referência, é a presença organizado em presença criadora a partir de uma referência (KISHIMOTO, 2008).

Na terceira situação, as caixas foram ignoradas, as tampinhas começaram a ser classificadas, mas rapidamente foram organizadas de acordo com o corpo das crianças.

A Educação Infantil pode garantir essas possibilidades às crianças, pois às instituições cabe a garantia de um percurso do brincar que seja prazeroso e ao mesmo tempo desafiador. Nessa situação, as crianças foram abastecidas por uma única fonte (caixas e tampinhas), as crianças buscaram diferentes possibilidades, denominadas como "suportes para as condutas lúdicas" segundo Brougère (2004).

18º Encontro Dia do brinquedo

- Pessoal, hora de ir para o pátio com o brinquedo que vocês trouxeram. Trouxeram?
 - "Trouxeram", tia!
 - Então peguem os brinquedos e saiam devagar, nem precisa de fila.

Algumas crianças tiraram os brinquedos das sacolas, outros já estavam com o brinquedo na mão, outros tiraram das suas mochilas e foram saindo.

Matheus esperou um pouco e devagar tirou da mochila uma câmera de monitoramento. A professora ficou com o Matheus na sala e perguntou de quem era aquela câmera, perguntou também se seus pais sabiam que ele tinha levado esse objeto para a escola. Um pouco assustado respondeu:

- Eu disse pra minha mãe que eu ia pegar um brinquedo, mas ela não viu o que eu peguei, daí eu guardei na mochila.
- Pode deixar comigo Matheus? Depois vemos com sua mãe se você pode brincar com isso e você traz outro dia. Disse a professora.

A professora segurou na mão do Matheus e foram para o pátio.

¹⁷ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

- O que que o Matheus trouxe tia? Perguntou "Jaiminho".
- Vamos mostrar pra eles Matheus?

Segurando na mão do Matheus, a professora foi buscar a câmera na sala. Voltaram rapidamente para o pátio. A professora mostrou a câmera para as crianças, sentaram e conversaram. Logo, o interesse pelo "brinquedo" do Matheus passou. As crianças foram se afastando, se reorganizando para ver os brinquedos uma das outras.

De repente, um boneco do Batman chamou a atenção dos meninos que se aproximaram do Elias, o dono do brinquedo.

- Meninos, o Matheus pode brincar com vocês? Intervenção da professora.
 - Pode. "Vamo" brincar de pipa Matheus? O convite de Gabriel.
 - Vamos Gabriel.
 - Eu seguro a linha e você a pipa.

E logo depois de algumas tentativas com a pipa, de se divertirem com seus brinquedos, as crianças ouviram o comando da professora:

- Peguem seus brinquedos, vamos continuar na sala, agora é a hora de outra turma brincar no pátio. Vamos, vamos, vamos.
 - Não podemos ficar aqui com a outra turma? Karen argumentou.
- Melhor não, outro dia já deu briga. E foi bem no dia de trazer brinquedo. Vamos, a gente vai continuar com as brincadeiras na sala.

Devagar se dirigiram para a sala. Alguns se mostravam insatisfeitos e outros continuaram concentrados em seus brinquedos e brincadeiras pelo caminho até a sala. (Informação verbal)¹⁸

Pela escolha do objeto, o que nos parece, é que Matheus definiu o que seria um brinquedo para ele. Pensamos nas possibilidades de significações que Matheus daria ao objeto.

Logo, os três momentos de intervenção da professora:1) a intervenção cautelosa, no sentido de cuidado com algo que era dos pais, mas sem afirmar que aquele objeto não era um brinquedo: "se a sua mãe deixar você brinca num outro dia"; 2) As crianças, através da curiosidade, solicitaram para ver o objeto e a professora junto com o Matheus mostrou o objeto às crianças; 3) A professora teve a preocupação de colocar o Matheus para brincar, integração que não deu tempo para o menino se mostrar chateado.

O que podemos analisar é que a professora de fato considera o brinquedo e a brincadeira como fatores importantes para a ação e formação social das crianças, e que o uso do objeto, ainda de que modo muito restrito, não foi interrompido.

Entretanto, Benjamin (1984) esclarece que o brinquedo só se torna um brinquedo quando as crianças decidem que isso pode acontecer. Quais as expectativas que as crianças lançam num objeto? Quais as possibilidades de brincadeira que as crianças enxergam no objeto? Quais as possibilidades de brincadeiras que as crianças vão descobrindo no uso desse

-

¹⁸ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

objeto? As crianças, ao responderem de modo prático essas questões, fazem-nos entender o valor que elas dão a um determinado objeto, tornando-o verdadeiramente um brinquedo.

19° Encontro Alguém não quer brincar?...

Todas as crianças do Pré I foram para o parque. Mas, um menino resolveu ficar sozinho, sentado embaixo da sombra no canto do parquinho. Não demorou muito para a professora chegar perto do Miguel e convidá-lo para brincar. Ele balançou a cabeça, sem aceitar o convite. A professora perguntou se ele estava com dor, se estava triste, se tinha acontecido alguma coisa entre as crianças e ele não respondeu nada. Duas crianças chegaram perto, convidaram o Miguel para brincar e também não tiveram resposta.

A professora segurou na mão do Miguel e ficou por ali tentando conversar, animar o menino. As crianças se divertiam nos brinquedos do "parquinho", mas não deixavam de lançar olhares para a professora e para o Miguel.

O tempo do parque acabou e a professora chamou as crianças para lavar as mãos.

- -Vamos Miguel, lavar as mãos?
- Ah, só vou escorregar uma vez antes.

A professora direcionava a turma para o lavatório e ao mesmo tempo olhava o menino brincando sozinho. Miguel escorregou umas três vezes e se aproximou da professora:

- Pronto, já brinquei hoje.
- -Não quer contar pra tia o que aconteceu?
- Só não queria brincar mesmo.

E foram lavar as mãos. (Informação verbal)¹⁹

O garoto Miguel, apesar de menos falante, com relação às outras crianças, sempre foi um dos mais empolgados nas situações de brincadeiras. Nenhuma ação para os brinquedos do parque, apenas chegou e sentou. Depois que todos saíram do parque, então foi sua vez. Num curto espaço de tempo se divertiu sozinho, disse à professora que escorregaria só uma vez, mas na verdade, foram umas três ou quatro vezes, depois correu até a professora e segurou na sua mão.

Para a consideração, recorremos a Oliveira (2005) que esclarece a ação solitária da brincadeira como algo comum, e ainda alerta para que a escola tome cuidado com análises precipitadas que muitas vezes com relação às crianças que tem essa característica. Portanto, ao tratar brincadeira como a possibilidade da comunicação e socialização entre as crianças, neste aspecto, o autor esclarece que a brincadeira solitária, por mais que exista, ela na verdade não é uma ação integral da criança, mas na verdade um recurso ou um fragmento diante de tudo o que a situação da brincadeira significa.

-

¹⁹ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

20º Encontro Giz e pátio

Da sala de aula para o pátio, a professora levou consigo uma caixa de giz de lousa. Ao chegar distribuiu um para cada criança. "Pra mim tia, pra mim tia, eu tia" soavam intensamente, mostrando o interesse e a euforia das crianças.

Todos começaram a estabelecer suas bases, cada um escolhendo um lugar certo.

- Aqui é meu "tá" Victória? A Aninha deixou claro.

E assim cada criança foi criando o seu desenho e chamando a professora para ver.

- Lindo João, lindo mesmo, parabéns.

E de repente, a professora chamou as crianças para uma roda. Sentada com as crianças, a professora pegou um material e conduziu:

- Lembram dessa forma? É um?...
- Círculo. (Algumas crianças).
- E esse quem lembra? Quem lembra o nome desse?
- Quadrado. (Jheovani, Karen, Elias e Ana Clara).
- Faremos assim: vamos procurar se no desenho que vocês fizeram tem círculos e raios. Agora, podem ir.

Algumas crianças buscaram as formas destacando com o giz, outras crianças fizeram as formas junto com os seus desenhos, mas a maioria delas continuaram desenhando independente das formas.

A professora foi passando pelas crianças e seus desenhos e percebendo que poucas crianças seguiram o comando. Assim, foi destacando as formas com cada aluno e disse:

- Podem continuar desenhando, podem desenhar o que quiserem. (Informação verbal) $^{20}\,$

A possibilidade do desenho enquanto brincadeira. A possibilidade da brincadeira enquanto desenho. E para a criança, trata-se uma coisa só, pelo menos é o que se percebe nessa análise. E ainda para a professora: a possibilidade do desenho, das brincadeiras e das formas geométricas. A maioria das crianças não respondeu aos comandos da professora, o que foi possível perceber é que não se importaram com as formas geométricas. As crianças ainda desenhavam quando foram interrompidas, mas atenderam rapidamente a solicitação da professora para que se aproximassem. Como vimos, poucas crianças responderam às perguntas feitas pela professora, estavam com pressa de retornar aos seus desenhos. Ao se deparar com o resultado, a professora insistiu fazendo intervenção com cada criança e rapidamente, as crianças retomavam suas obras no chão.

Talvez, a oferta de conceitos para as crianças não seja um problema. Porém, quando as crianças estão munidas com sua capacidade criadora e de imaginação não devam ser interrompidas. Assim, é preciso que no contexto das brincadeiras, os conceitos abstratos

_

²⁰ Relato a partir da observação nas situações de brincadeiras.

estejam relacionados com a profunda experiência das crianças para que tenham significados, de acordo com Kishimoto (2008).

21° Encontro

Capoeira: a cobra não tem pé, atirei o pau no gato e outras

As crianças do Pré I já estavam na sala em aula com o "tio Toninho". E o professor organizou a sala da seguinte maneira: uma mesa virou um palco, colocou uma caixa de som com microfone e também alguns instrumentos como chocalho e pandeiro, além do berimbau.

- Hoje cantaremos muitas músicas. Quem quiser pode subir no palco, cantar com o microfone e também quem quiser pode tocar algum instrumento. Eu vou começar tocando o berimbau e cantando. Vamos cantar comigo? Foi assim que o "tio Toninho" explicou e convidou as crianças.

O professor iniciou com algumas ladainhas da capoeira, as crianças cantavam junto e também gingavam. Depois, o professor perguntou:

- Quem quer escolher uma música?
- A cobra não tem pé. Disse Karen com muita pressa.
- Legal, então vamos tentar a cobra não tem pé no ritmo da capoeira. O professor puxou no berimbau e começaram a cantar uma música do cancioneiro infantil que não era da capoeira, mas nesse ritmo.

A menina ficou à vontade para subir no "palco" e pegar o microfone. Guilherme correu para o pandeiro. E o professor incentivou as crianças a pedir mais músicas que conheciam para cantar no som do berimbau e do pandeiro. Outras músicas foram surgindo, como por exemplo, "atirei o pau no gato". As crianças perceberam a possibilidade e se divertiram. (Informação verbal)²¹



Figura 6 – aula de capoeira.

Fonte: Elaboração própria, out/12.

_

²¹ Relato a partir da observação na aula de capoeira.

Sobre a capoeira observamos que essa é uma manifestação que se dá com regularidade dentro da instituição, com um cronograma para essa vivência. O que observamos é a facilidade tanto por parte das crianças como por parte do professor de capoeira em reconstruir essa cultura no campo da infância. Seja nos elementos do movimento físico, nas letras das canções e até mesmo no contato com os instrumentos musicais.

22º Encontro Capoeira: brincar para aprender o movimento

Ao chegar à aula do "tio Toninho", Guilherme gritou: olá, olá ele chegou. Olharam, sorriram, acenaram e continuaram a ouvir a explicação sobre a dança das cadeiras. As crianças na verdade já conheciam essa brincadeira, mas o que prendeu a atenção foi saber que seria ao som do berimbau.

Logo que aconteceu a primeira rodada, a Lorena não conseguiu sentar, e o choro foi imediato, ela disse que queria ganhar. A professora segurou a Lorena pela mão e conversou dizendo que só um seria o ganhador, mas que todos iam se divertir. E com isso ficou segurando na mão da professora durante a brincadeira cessando o choro.

A brincadeira se desenvolveu e Juca (João Carlos) foi o vencedor, mas ele tinha um truque: observava o professor tocando berimbau e conseguia entender a hora que a música ia parar.

- Nós fizemos um agachamento para sentar na cadeira, não foi? Perguntou o professor. Agora eu vou tocar de novo e quando eu parar vocês irão agachar como se fossem sentar numa cadeira, mas como não tem cadeira mais, você irão pôr uma mão no chão, mas só vale por uma.

A brincadeira recomeçou, todos participavam, até que o Juca chegou perto do professor:

- Deixa eu tocar tio?
- Deixo, mas tocar juntos.

E segurando na mão do Juca, continuou.

Muitos pediram para tocar também e a aula de capoeira se reorganizou com agachamentos e toques de berimbau produzidos pelas crianças. (Informação verbal)²²

²² Relato a partir da observação na aula de capoeira.

Tigura / auta uc capocita.

Figura 7 – aula de capoeira.

Fonte: Elaboração própria, out/12.

Uma característica observada no trabalho do professor de capoeira refere-se à adaptação que ele faz para que as crianças aprendam os movimentos, numa dinâmica lúdica, consegue desenvolver os elementos da capoeira e ao mesmo tempo toma cuidado para que não se perca a essência da fundamentação da modalidade ensinada. Todas as crianças participam e fica evidente o interesse delas nesse trabalho. O trabalho para a autonomia da criança pequena privilegia de modo direto e positivo a expressão corporal carregada de todos os elementos culturais da capoeira.

As manifestações populares devem chegar com freqüência às crianças. É necessário que os professores criem estratégias para propor atividades que resgatem e promovam a cultura popular, afirma Kramer (1999).

E assim, os encontros foram finalizados. Fazemos as considerações com relação aos professores, as crianças, sob os conceitos das culturas geradas e constituídas (SARMENTO, 2002).

O que devemos considerar é que encontramos as culturas geradas ou as culturas constituídas em ações que nos permitiram um pensamento aprofundado sobre as relações existentes nas as manifestações das crianças em consonância com suas professoras.

Com relação às professoras foi possível perceber o cuidado com as escolhas das brincadeiras, para cada encontro existiu uma técnica, um recurso, sem programações antecipadas ou submetidas à pesquisa. É importante destacar que entramos em contato com o cotidiano das crianças. A forma de interação do adulto com a criança se dava principalmente no compromisso de oportunizar experiências a elas.

Voltando à EMEI para me despedir e agradecer as professoras pela pesquisa, pedi um relato:

"Para mim o mais bonito é o jeito que criam as brincadeiras, as coisas que eles falam, me divirto muito, mas também sempre é bom ficar de olho em tudo. As crianças escolhem as brincadeiras, às vezes, pedem um tipo de material ou brinquedo, porque elas também mostram necessidade de repetir certas coisas, sempre percebo isso. Ficam cada vez mais criativas, nem sei de onde tiram tanta coisa. É bom!" (Informação verbal)²³

Outro ponto que presenciamos, refere-se ao cuidado das professoras para que as situações acontecessem de modo mais original possível, fazendo as intervenções em casos de extrema necessidade.

"Se é mordida, tapas ou puxão de cabelo eu entro, do contrário até dou corda. Mas quero ressaltar que as coisas que eles conseguem inventar são muito importantes, são dicas que nos dão para que possamos caminhar com eles. Às vezes, sinto falta de mais espaço, os momentos fora da sala passam muito rápido, são muitas salas na EMEI e todos precisam do parque, do pátio e do tanque de areia. É importante ver as crianças brincando e inventando, isso é o mais importante e fazem toda hora. Volte mais, você vem pouco aqui. Tem muita coisa legal, volte mesmo. Gostamos!" (Informação verbal)²⁴

Contudo, o que percebemos nesse estudo é que o exercício da pesquisa com relação à criança deve ser cuidadoso para que o envolvimento não altere e não conduza os roteiros das crianças. Seja por parte de um pesquisar ou por parte dos professores que também são pesquisadores nesse processo.

Quando eu trabalho com capoeira na Educação Infantil posso perceber o interesse das crianças pela cultura, principalmente se ela agrega em sua essência uma forma expressa por várias leituras como: música, dança, artes, oralidade, ancestralidade e o principal que é a socialização, estas leituras retratam efetivamente a prática da capoeira nas escolas de Educação Infantil.

Observo que em todos os momentos, a capoeira como manifestação da cultura popular brasileira na escola, conduz as crianças aos ensinamentos e dentro destes desperta o sentido de ser brasileiro e se reconhecer dentro da sociedade em que ele se integra. As regras contidas na modalidade são padrões de convivência em grupo tento como principio à valorização do outro, independente de suas potencialidades.

²³ Relato da Professora Cleonice de Oliveira da turma de Pré I B, EMEI Jalile Abdallah Bührer, Itapeva-SP, dez/2012.

²⁴ Relato da Professora Débora Cíntia de Almeida da turma de Maternal II, EMEI Jalile Abdallah Bührer, Itapeva-SP, dez/2012.

Depois de mais de cinco anos de trabalhos com capoeira em escolas de Educação Infantil, percebo que as crianças esperam com grandes expectativas todas as aulas, pois a cada aula elas se juntam a mim e inventamos, adaptamos, construímos e reconstruímos os conhecimentos por meio da cultura da capoeira. A grande maioria já entende o valor de se saber e conhecer sobre nossa identidade cultural, ao passo que se identificam positivamente dentro desse contexto.

Certo dia começo com eles a construção de instrumento muito usado na capoeira que é o berimbau, nesse dia estávamos a confeccionar o instrumento com materiais recicláveis, quando os alunos vieram até mim e disseram: professor vamos fazer uma música para o nosso berimbau.

Então respondi a eles: Vamos sim, mas só se vocês puderem me ajudar!

Antes desse fato já havíamos modificado muitas, muitas músicas infantis para que pudéssemos cantá-las nas rodas de capoeira, para que assim elas se adaptassem a melodia das ladainhas de capoeira.

Mas no dia que confeccionamos o berimbau conseguimos um feito ainda maior, pois eu e os alunos fomos de fato os compositores da música a qual dedicamos ao berimbau fabricado pelas nossas próprias mãos.

Vou fazer meu berimbau

Tim dom dom, Tim dom dom (coro)

Reciclando é mais legal

Tim dom dom, Tim dom dom (coro)

Vou pegar uma latinha

Tim dom dom, Tim dom dom (coro)

O arame, cano e a vareta de pau

Tim dom dom, Tim dom dom (coro)

E faltou só a pedrinha

Tim dom dom, Tim dom dom (coro)

Juntando tudo isso

Tim dom dom, Tim dom dom (coro)

Eu ajudo a natureza

Tim dom dom, Tim dom dom (coro)

E faço o meu berimbau

À medida que ensino a capoeira, observo que também aprendo com as crianças, pois elas adquirem gosto pela cultura e começam a vê-la de forma critica com conhecimento de causa. Praticar, confeccionar e produzir através da capoeira acaba sendo prazeroso dentro do universo que configura o brincar na infância, e dá às crianças oportunidades de se divertir, sonhar e aprender lições necessárias para o pleno desenvolvimento da cultura humana. (Informação verbal)²⁵

²⁵ Relato do Professor de Capoeira Antonio Carlos Ferreira dos Santos, das turmas de Maternal II e Pré I, EMEI Jalile Abdallah Bührer, Itapeva-SP, dez/2012.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da Produção Cultural na Educação Infantil, queremos destacar que essa manifestação humana proveniente de uma cultura da infância se efetiva por acontecer num campo comunicacional em que as crianças estabelecem relações com outras crianças, estabelecem relações com os adultos e também pelos adultos.

Nessa dinâmica é que exercitam suas práticas, na produção de seus efeitos, interagindo e interpretando sua relação com o mundo. A comunicação no campo da infância deixa claro que é possível sustentar um estudo sobre a produção cultural assumida por crianças. As situações de interações nas quais elas desenvolvem e expressam as variadas linguagens, é uma via para afirmar a criança inserida no mundo, sendo esse o exercício que garante aos pequenos vivenciarem as mais variadas experiências socioculturais de uma determinada infância, e neste estudo, no espaço da Educação Infantil.

Um ponto importante que merece destaque nesse estudo refere-se à comunicação que a criança estabelece com o mundo, em que foi possível tratar da fonte da imaginação da criança, da utilização criativa em suas expressões que constituem a base das culturas infantis.

Para a Cultura, com relação às crianças, é indispensável a relação direta com seus pares, ou seja, construir relações que buscam compreender e definem as crianças a partir de si mesmas, desvelando e analisando relações.

Com relação à cultura e o desenvolvimento da Educação Infantil, encontramos que os diversos estudos brasileiros sobre essa etapa de ensino, demonstram que a trivialidade bibliográfica que muitas vezes valorizou os "conteúdos" ensinados às crianças ou as inovações "didáticas" – e não nos diversos conhecimentos buscados ou criados pelas próprias crianças – vislumbram agora uma superação, ou seja, consolidam experiências que compõem uma valorização focada na criança enquanto criança. As reflexões esclarecem sobre a necessidade em conhecê-las, para que a identificação e promoção de suas manifestações culturais sejam cada vez mais assertivas. Para tanto, questões como a efetiva relação e análise com as crianças nos contextos de sua educação são cada vez mais defendidas, segundo Perrotti (1990).

Repensar como rever as posturas das investigações sobre as crianças torna-se uma grande necessidade. Olhares que considerem as crianças como sujeitos sociais ativos, sujeitos

de direito com singularidades, peculiaridades e perspectivas próprias. Diante dessa ótica, torna-se evidente a possibilidade de olhá-las considerando suas experiências e manifestações, é com essa ideia nos fundamentamos na infância em imbricação com a Comunicação e a Cultura. Sobretudo, fundamentações que se sustentam em comunicação, por meio das relações de trocas superando a ideia da criança como um sujeito passivo na dinâmica social, apoiados em Ferreira (2002).

Considerando ainda que a criança "não se constitui apenas em ser cognitivo", Rocha (1990) defende que não podemos negar a presença das relações sociais e muito menos negar que esse conhecimento faz parte do universo infantil, por isso, essas mesmas questões precisam ser consideradas como formação humana da criança e que não podem ser restritas puramente às questões pedagógicas. Por isso, buscamos esse estudo para revelar a Comunicação na primeira infância, fortalecendo a criança como geradora de muitas linguagens e que nessa conduta de expressão marca sua presença na sociedade.

Conseguinte, outro elemento evidente nesse estudo foi organizado e fundamentado na discussão sobre a infância na perspectiva de um objeto como categoria social e cultural. Focamos num espaço para refletir a Infância a partir de quatro pontos cruciais: a Educação Infantil, o pensamento que temos sobre a criança, a infância institucionalizada e as culturas infantis.

Diante desses pontos, buscamos um espaço de investigação da criança como sujeito de direito e de cultura para constatar esse discurso. E assim, consideramos que é preciso tratar dessa área do conhecimento que valoriza as crianças como atores sociais e produtores de cultura, potencializando uma preocupação para incentivar e perspectivar seres humanos tão pequenos com voz e vez.

A Educação Infantil é abordada como um campo de processos para a formação de crianças. Esses mesmos processos se dão no desafio de entender que cada criança carrega consigo significações e significados que em fusão num espaço e num exercício social constroem-se as culturas infantis. Os avanços com relação à Educação Infantil, enquanto campo da infância são nítidos, pois falamos de um manifestação que ao perpassar pelos mais diversos fatores - sociais, econômicos, culturais – centra-se cada vez mais na criança como um ser emergente de cultura.

A presença da comunicação, em suas diversas facetas, ganha e invade cada vez mais os diversos espaços sociais influenciando nos valores, atitudes, estilos de vida concebendo a reconstrução do ser humano, e invade a infância. Por isso, o pensamento sobre a produção cultural na Educação Infantil, não pode descartar que o desenvolvimento tecnológico tem nos

localizado (e localizado as crianças), numa civilização em tempos de mudanças em alta velocidade.

Os estudos que permeiam a criança e trazem consigo a questão do tempo e do espaço se encarregam de propor a comunicação e a educação como um processo capaz de produzir cultura, capaz de garantir as relações sociais em duas grandes instâncias: na valorização da própria criança como indivíduo social que se comunica, e na valorização da cultura como um processo que efetiva conhecimento, garantindo ao ser humano a participação numa dinâmica que dá significados e ressignifica a sociedade.

Assim, a contribuição para o debate sobre a criança enquanto produtora de cultura no espaço institucional nos convida a perceber o espaço Escola, como um espaço de Comunicação em consonância com a importância desse local. Percebemos que o conceito de Cultura ainda não é claro e nem frequente no espaço escolar. Muitas vezes, no espaço escolar, o conceito de Cultura é sintetizado como uma ação que produz arte ilustrativa. Tal ação se sustenta na carência de entendimento do espaço, como um espaço comunicador. A relação no espaço escolar se potencializou na dinâmica negativa de não se atentar como um local de comunicação que valoriza seus sujeitos, a começar pela percepção de que são sujeitos. Neste viés, a problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade (MOREIRA; CANDEAU, 2003).

Outro aspecto importante é com relação ao diálogo como um grande veículo para a produção cultural, pois analisando Pacheco (2001), encontramos mais uma vez sobre a capacidade da criança agir ativamente na sociedade. A atuação com o diálogo concebe a estrutura dos seus pensamentos, que se iniciam na forma simples e vai para ideias mais complexas, sendo a criança um ser capaz de influenciar na sociedade como um agente reconstrutor de cultura ao expressar suas ideias.

O modo específico de cada criança se relacionar e interagir no mundo são pistas preciosas para os adultos atentarem, considerando as capacidades, as habilidades e espontaneidades na comunicação das crianças. Para Kramer (1998), a Cultura é desenvolvida em diversificadas instâncias da vida social, mas o espaço escola, o espaço em que crianças comungam trocas de experiências — ou pelo menos deveriam — por seu caráter de obrigatoriedade, desempenha em relação à disseminação cultural um papel fundamental. Muitos são os espaços que poderíamos abordar com relação à produção cultural na infância, mas nos detemos a uma Infância específica, que assume formalmente e em obrigatoriedade o desenvolvimento da criança: a Educação Infantil.

Com relação à análise em campo, a brincadeira foi encontrada com forte presença, como comunicação e cultura no espaço infantil. Mas tal constatação deve enfrentar as barreiras fortemente definidas enquanto situação social e econômica, pois as brincadeiras nem sempre são garantidas às crianças. Entre o pátio, o parque, a sala, a aula de capoeira, existem muito mais fatores do que possamos imaginar, pois não impossível, descobrir, registrar e analisar todas as relações das crianças.

A qualidade da Educação Infantil requer ações sistemáticas para a garantia do brincar, mas requer principalmente posturas que garantam que todas as relações construídas na instituição sejam de significados e de respeito às expressões infantis, como propõe Kramer (1998). Os elementos imprescindíveis para a ação do brincar: o espaço, o material, a proposta, a interação, a imagem, o brinquedo, as escolhas, as crianças e seus pares, foram possíveis de se aproximar revelando os roteiros, os cenários, as descobertas e que falavam por eles. Foi a percepção da escola, dando a oportunidade aos adultos e às crianças que ali se encontram de gerar sua infância e constituir suas culturas.

No entanto, a Educação Infantil tem sido um grande desafio educacional que vai além de conteúdos, ensino e aprendizagem e, ao reconhecermos esse quadro nos reportamos à Comunicação e a Cultura para destacar e alcançar o objetivo desta pesquisa.

Por mais que as culturas geradas e as culturas constituídas sejam conceitos esclarecedores, é nas situações de relações e interações das crianças que percebemos que elas se fundem e mais uma vez vira cultura. E cultura no sentido de algo de valor, algo presente e que oferece à criança a possibilidade de construir sua identidade cultural.

Finalizando nessas considerações, refletimos a criança como um sujeito produtor de cultura, presente num mundo social com seus valores singulares e específicos. Entendemos, no entanto, que mesmo frente dessa pré-estruturação, há por parte de cada uma delas uma probabilidade concreta de produzir cada vez mais suas próprias interpretações, sobre as mais diversas coisas que compõem esse mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ANGOTTI, M. Educação infantil. Por quê? Para que? Para quem? São Paulo: Unesp, 2008.

ARIÈS, P. História social da criança e família. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BERGAMASCO, F.; BERALDO, M.; **O** direito à cultura, o direito à infância. São Paulo: Cortez, 1990.

BERTICELLI, J. O imaginário no poder. São Paulo: Summus, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente.** Decreto- Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Coordenação de Publicações, 1991.

BRASIL, Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEB, de 04 de Abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário oficial da União. Brasília, 1999.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2004.

BUCKINGHAM, D. Crescer na era das mídias. São Paulo: Loyola, 2000.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. A criança e a mídia: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001.

CHARLOT, Maria R. O imaginário da criança no poder. São Paulo: Summus, 2000.

CITELLI, A.O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação** – construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educação e Sociedade, CEDES, Campinas, vol. 26, nº 91, p. 443-464, maio/ago, 1997.

COSTA, O. Una pedagogía de la comunicación e de la cultura. Madrid: De la Torre, 2006.

DIONISIO, A. C. **O Imaginário Infantil e as Mídias:** representações culturais em websites de entretenimento para crianças. Florianópolis: UFSC, 2002.

EAGLETON, T. A ideia de cultura. São Paulo: UNESP, 2005.

FERREIRA, J. Televisão e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FORQUIM, J. C. **Escola e Cultura:** as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1991.

GIRARDELLO, G.; OROFINO, I. **A Pesquisa de Recepção com Crianças.** Anais do XI Encontro da COMPÓS – Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Rio de Janeiro, CD-ROM, 2002.

GOUVEA, M. C. S. de. **Infantia:** entre a anterioridade e a alteridade. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, 1999.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1993.

IMACOLLATA, M. Pesquisa em comunicação. São Paulo: Loyola, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, S.; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural.** São Paulo: Papirus, 1998.

KRAMER, Sônia. Infância e educação infantil. São Paulo: Papirus, 1999.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação. Projeto de Pesquisa, PUCRio, CNPq, Mimeo, 2004.

LAHIRE, J. **Identidade infantil e atuação social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA, J.; LARA, N. P. de. (orgs.) Imagens do outro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIMA, J. **Debates Contemporâneos sobre currículo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONDES, C. **Para entender a comunicação.** Contatos antecipados com a nova teoria. São Paulo: Paulus, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos Meios às mediações.** Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MENEZES, E. D. Fundamentos científicos da Comunicação. Petrópolis: Vozes, 1973.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, P. de S. **Brinquedo e indústria cultural.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PACHECO, E. D. (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PACHECO, E. D. **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil.** São Paulo: Loyola, 2001.

PERROTI, E. Confinamento cultural, infância e leitura. São Paulo: Summus, 1982.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAM, Regina (org.) **A produção cultural para a criança.** POA: Mercado Aberto, 1990.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REDIN, E. Infâncias: cidades e escolas para crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROCHA, E. C. A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1999.

SANCHES, E. C. Creche: realidade e ambigüidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARACENO, C. Anatomia da família. Bari: De Donato, 1976.

SARMENTO, M. **As crianças – construções e identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 2002.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto, Portugal: ASA Editores, 2003.

SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância.** Educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIM-SIM, **Desenvolvimento da linguagem.** Lisboa, Portugal: Universidade Aberta, 1998.

SOUZA, S. J. e SALGADO, R. G. A criança na idade mídia. Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manoel & GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). **Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lèv. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 1987.

VYGOTSKY, Lév. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. Qualidade na Educação Infantil. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2001.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade:** 1780-1950. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992.

APÊNDICE

A - Modelo de Autorização

Eu			······································	responsável
pelo aluno (a)				,
regularmente matricu	ılado na EM	EI Jalile Abdallah E	Bührer, autorizo Andrei A	Alberto Müzel,
mestrando do Progra	ma de Pós-	Graduação em Com	unicação e Cultura da U	niversidade de
Sorocaba, a realizar	filmagens e	fotos de meu (minha	a) e fazer uso das mesma	ıs, para fins de
pesquisa acadêmica.				
	Itapeva,	, de julho de 2012	2	
Assinatura dos pais:_			RG:	