

Casa, rua e escola: um estudo sobre crianças num bairro da periferia de Pelotas-RS

*Patrícia Pereira Cava
Rogério Costa Würdig*

Resumo:

O objetivo deste artigo é dialogar sobre os lugares constituidores da infância identificados a partir da pesquisa "Entre a cultura escolar e a cultura da infância: um estudo sobre crianças num bairro da periferia de Pelotas-RS", vinculada ao Núcleo de Estudos Infância, Cultura Escolar e Séries Iniciais. O olhar atento a esses lugares poderá colaborar para um entendimento que "fuja" das determinações dos adultos sobre o dever-ser infantil e que se aproxime cada vez mais do ser criança como construtora do seu próprio lugar na sociedade.

Palavras-chave: infância, escola, cultura lúdica.

Abstract:

Home, street and school: a study about children in a suburb on the outskirts of Pelotas-RS

The aim of this paper is to start a dialogue concerning the places that make up childhood. Such places were identified through the research project "Between school culture and childhood culture: a study about children living on an outskirts of Pelotas-RS", implemented by the Study Group on Childhood, School Culture and Inicial Years of Primary School. A close look at such places can contribute to an understanding that escapes from the adult vision about what children should be and becomes closer to what represents being a child as someone who can build his/her own place in society.

Key-words: childhood, school, playing culture.

Introdução

O objetivo deste artigo é dialogar sobre os lugares constituidores da infância identificados a partir da pesquisa “Entre a cultura escolar e a cultura da infância: um estudo sobre crianças num bairro da periferia de Pelotas-RS”¹, vinculada ao Núcleo de Estudos Infância, Cultura Escolar e Séries Iniciais². Desenvolvemos um estudo de caso do tipo etnográfico (André, 1995) com o objetivo de investigar como é vivida a infância das crianças em fase inicial de escolarização. A pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede municipal, localizada num bairro da periferia de Pelotas/RS, entre 2000 e 2001³.

Propomos uma reflexão que possibilite o diálogo entre os estudos teóricos sobre a infância e os dados da pesquisa, sempre inquietantes e desafiadores. Identificamos algumas rotinas que constituem o dia-a-dia das crianças investigadas, procurando compreender algumas conexões entre o universo da escola e o universo da infância. Não pretendemos apresentar análises conclusivas, mas contribuições aos saberes produzidos sobre a infância.

Infância, escola e cultura lúdica

O lugar da infância no mundo foi sendo construído ao longo da história da humanidade. Segundo o historiador francês Philippe Ariès (1981), até o final do século XIX, as crianças apareciam misturadas com os adultos na vida cotidiana. Apenas no final daquele século, percebe-se uma tendência em separar o mundo dos adultos do mundo das crianças.

A consciência da particularidade infantil passou por diferentes momentos ao longo da história. Um, denominado *papricação*, tornara possível a explicitação do prazer que as pessoas sentiam ao ver a maneira de ser das crianças pequenas. Outro sentimento da infância, observado no século XVII, preocupava-se em disciplinar e preservar os costumes, nessas “... frágeis criaturas de Deus...” (Ariès, 1981, p.164), como eram concebidas na época. No século XVIII, um elemento novo vem agregar-se a

¹ Participaram como colaboradores desta pesquisa a profª. Rita de Cássia Tavares Medeiros – FaE/UFPeL e o prof. Jéferson Ireno Larroque Garcia – da rede estadual e municipal de Pelotas e Rio Grande.

² O Núcleo é ofertado pelo Curso de Especialização em Educação, na FaE/UFPeL, o qual tem desenvolvido pesquisas nas seguintes temáticas: infância e classes populares – infância e trabalho infantil – infância e escolarização – infância e aprendizagens – infância e lúdico.

³ Os sujeitos da pesquisa foram as crianças de uma 2ª série com 17 alunos, o professor de educação física e a coordenadora pedagógica da escola. Os instrumentos utilizados no trabalho de campo envolveram a observação - entrada dos alunos, recreio, aulas de educação física e a movimentação de crianças no bairro – entrevistas com os professores e os desenhos das crianças a partir do enfoque “meu dia é assim”.

esses dois sentimentos da infância: a preocupação com a higiene e a saúde física.

De um lugar central dentro da família, a criança passa a ocupar o lugar central na mentalidade comum dos homens. Na construção desse lugar de infância, surge, no século XV, a escola que

...substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. [...] Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (Ariès, 1981, p.11).

A infância é um tempo construído historicamente, com marcas e desenhos próprios dos grupos sociais aos quais pertencem as crianças e que põem em funcionamento mecanismos que determinam e que, ao mesmo tempo, produzem um jeito de viver, muito mais que um tempo e um espaço cronológico.

A escola pública de periferia, freqüentada por crianças de classes populares, nem sempre está aberta à realidade dessas crianças, com políticas de enfrentamento e superação dessas condições. Parece existir um distanciamento entre a cultura propagada na tradição escolar e as expectativas das classes populares e suas possibilidades de inserção na escola.

O impacto da escola na vida das crianças não pode ser desprezível. O início da vida escolar marca o fim do tempo das não-obrigações, tempo do brinqueado. Este é um momento em que a obrigação se insinua na vida da criança, a rotina escolar passa a organizar o tempo, substituindo a flexibilidade da infância ociosa, cada vez mais rara nos tempos atuais. A cultura escolar representa a entrada no mundo dos adultos e das coisas sérias, cujo espaço não pode ser gerenciado e administrado pelas crianças. A escola nas séries iniciais vem colaborando para um processo de adultização precoce.

Para Martins (1993, p.14), a criança no Brasil e nos países do Terceiro Mundo está vivendo um tempo sem infância: "...o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração, da violência."

A partir de Fernandes (1979, p.176), podemos compreender a existência de uma cultura infantil constituída por elementos culturais caracterizados por sua natureza lúdica, distinguindo nela uma educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. Entretanto, o próprio sociólogo

considera o caráter impuro dessa manifestação uma vez que se acha impregnada por elementos da cultura dos adultos.

A cultura lúdica é produzida pelos seus participantes, não está pairando no ar. Há um movimento interno e externo de produção. “A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É conjunto de sua experiência lúdica acumulada (...) que constitui sua cultura lúdica” (Brougère, 1998, p.26). Essa experiência é adquirida na participação em jogos com companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Origina-se de interações sociais, do contato direto ou indireto com pessoas e objetos, onde a criança é “um co-construtor”.

A cultura lúdica está imbricada na cultura geral. Há múltiplas influências que pesam sobre a experiência lúdica, como o ambiente e as condições materiais, passando pelas proibições dos pais e dos professores às limitações do espaço na escola, em casa, no bairro e na cidade. Por último, é importante não esquecer os “videogames” que criam “novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de muitas crianças” (Brougère, 1998, p.26).

Considerando tudo que foi dito anteriormente, nada justifica que a escola desconsidere a cultura da criança, o valor do componente lúdico. Ainda que não considere essa cultura, a criança nela continua imersa fora dos muros da escola.

A partir do conteúdo presente nos depoimentos, nos relatórios das observações e nos desenhos das crianças, identificamos a presença de três lugares constituidores do cotidiano das crianças. São eles: a casa, a rua e a escola.

A casa: entre o alimento e o entretenimento

Nos desenhos realizados pelas crianças desta pesquisa com o tema “meu dia é assim”, elas revelaram sua rotina diária desde o acordar até o dormir. Dezesete alunos/as de 2ª série realizaram esse desenho, nove meninos e oito meninas. Nessa rotina diária, a casa é um lugar significativo nos desenhos. Três elementos marcam o espaço da casa para estas crianças: o alimento, a presença da televisão e a higiene⁴.

Em casa, sentada no sofá, a criança olha o mundo através da televisão. Lá fora, o mundo acontece, a rua traz suas marcas, seus

⁴ Gostaríamos de esclarecer que o foco desta pesquisa não foi a televisão. Nesse sentido, as reflexões que seguem se devem à presença importante desse meio de comunicação nos desenhos das crianças. Sobre a relação infância e televisão, ver: PEREIRA, Rita M. Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 81-105, julho/2002.

movimentos, seus perigos. Entre a casa e a rua, um mundo de sentidos vai sendo produzido pela criança.

O alimento, símbolo da vida, da sobrevivência. Comem ao mesmo tempo alimentos e imagens e, através destas, um jeito de viver, de vestir, de falar, de ser criança. A TV em frente ao mundo da criança, despejando informações, valores, jeitos de ser. A criança em frente à TV incorporando produções de sentido, caracterizando um modo de transmitir-incorporar conhecimentos que aprisiona não só a aprendizagem, ou a possibilidade de criar, de pensar, como também a corporeidade, ou a capacidade de expressar, de movimentar-se. A criança "engolindo" alimentos, informações, imagens.

O movimento de mastigar implica uma atividade, uma escolha, uma cota de agressividade sadia. Mastigar é destruir, mas destruir a forma do alimento, não porque o odiamos, mas porque o queremos e precisamos dele para que tome a forma do nosso próprio corpo. Também é preciso mastigar o conhecimento para aprendê-lo. O ato de mastigar implica um corpo ativo em busca de um alimento escolhido. O ato de engolir, pelo contrário, requer uma boca passiva e aberta, em uma cabeça que está por baixo de uma mão ou de um corpo que está por cima (Fernandez, 1994, p.84).

Quais são as possibilidades de escolhas dessas crianças, consumidoras em potencial? De alimentos a entretenimentos? Quais são suas possibilidades de "mastigar" as imagens que "correm soltas" na televisão, digeri-las e transformá-las em algo seu? Os momentos em frente à TV serão momentos de lazer ou de consumo?

Não podemos perder de vista que a lógica do sistema capitalista, nas sociedades tecnológicas, requer, para sua sobrevivência, o consumidor, que precisa ser educado para "engolir" imagens e "comprar" produtos, o que tem implicado

...a educação de novos públicos consumidores que se habituassem à velocidade com que as relações se criam e se desfazem, pois, uma vez reduzido o tempo das experiências e a qualidade das relações materiais e interpessoais, mudam os modos com que as subjetividades se constroem. (Pereira et. alii., 2000, p.102).

Que subjetividades estão sendo construídas por essas crianças que pouco experienciam o espaço real entre a casa e a escola, ao mesmo tempo em que presenciam o espaço virtual de tantos lugares nos mais diversos

confins do mundo?⁵ Que significado terá a rotina lenta da escola, diante do cotidiano rápido imposto pela TV diariamente?

A intenção desta pesquisa foi a de provocar a reflexão, a partir de inúmeros questionamentos suscitados pela expressão simbólica das crianças, através de seus desenhos. Dentre os elementos dos desenhos, existe um outro também significativo: a higiene, símbolo da limpeza. Quase todas as crianças desenhavam-se escovando os dentes, tomando banho, entre outros hábitos de higiene. Segundo Ariès (1981), a preocupação com a higiene e a saúde física da criança é mais um elemento que, no século XVII, vem agregar-se ao "*sentimento da infância*", digna de atenção no seio da família⁶.

A presença de tais práticas de higiene desmistifica, também, a idéia de que crianças de classes populares são "sujas", "mal cheirosas", como se tais hábitos tivessem estrita relação com as condições econômicas de determinada parcela da população⁷.

Alimento, TV, higiene? Três elementos que falam ao corpo, à mente e à moralidade. De uma outra forma, através de uma outra linguagem, a preocupação central não seria o disciplinamento das crianças através da rotinização sempre igual, calcada no horário da programação da TV, e do consumo, sempre novo, símbolo da falta e da necessidade de aquisição? "Não se deseja aquilo que já se tem. Porém, sempre que o objeto captura o consumidor, um novo objeto se encarrega de recomeçar o processo" (Pereira et. alii., 2000, p.105).

Nesse vai-e-vem de produtos, de disciplinamentos, vai-se constituindo um modo de ser criança. No entanto, não podemos ser tão lineares na compreensão desse movimento que se instala entre a casa, a TV, a família, a escola e a rua. A escola e a família estão construindo espectadores passivos, "engolidores" de produtos, ou "um corpo ativo em busca de um alimento escolhido"? Nesse mundo de imagens e informações, não haveria um espaço possível de contradição entre a experiência do consumo, da passividade, da massificação e a experiência da criação, da autoria e da produção original?

⁵ Interessante observar que a "rua", nos desenhos destas crianças, aparece muito como "lugar de passagem", entre a casa e a escola, ou estão indo ou estão voltando da escola.

⁶ "O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII. Tratava-se dos doentes com dedicação (...), mas não havia interesse pelo corpo dos que gozavam de boa saúde, a não ser com um objetivo moral: um corpo mal enrijecido inclinava à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios." (Ariès, 1981, p. 164).

⁷ Sabemos que a falta de condições mínimas de vida, como o acesso à luz e à água, dificulta práticas de higiene. No entanto, tais condições não podem, em hipótese alguma, servir para caracterizar uma classe social como "não portadora" de tais hábitos.

Talvez a rua quase não apareça nos desenhos das crianças, sobre o seu cotidiano, porque esse espaço não faça parte da rotina, do sempre igual, mas demarque o espaço do diferente, do extraordinário, quem sabe o espaço do segredo, do escondido, daquele que não pode ser manifesto, nem mesmo através de desenhos. Quem sabe seja o espaço da "produção original" ou do proibido?

“Justamente o desenho começou a nascer nesse ponto sabe. De eu ver eles fazerem algumas dessas brincadeiras dentro da escola e não ver na rua, de onde esse repertório, de onde isso que eu não vi na rua? Geralmente fazem na maioria no pátio trancado, uns dentro de casa, sabe? Alguns ficam dentro de casa, nem no pátio, porque o pátio tem só murinho, não tem portão, então os pais deixam brincar dentro de casa não no pátio. E aí comecei a analisar, dali é que vêm essas coisas todas...” (fala do professor de educação física).

O perigo mora ao lado? Do lado de dentro (TV) ou do lado de fora (rua) da casa? Talvez no tênue limite entre o fora e o dentro, entre a rua e a casa, entre o mundo real e o virtual. Quem sabe a questão não seja procurar o “perigo”, mas compreender como esses espaços (casa-rua-escola) vão constituindo e conformando um jeito de ser criança, ao mesmo tempo em que as crianças vão provocando alterações e novas disposições nesses espaços. Singelamente é o que tentamos compreender com este trabalho.

Rua: espaço de encontros e desencontros, espaço de alegrias, de perigos, de surpresas e de convivência

Falo liberdade e me vêem imagens. Vejo uma rua, garotos correndo, meninas pulando corda, gritos, gargalhadas... Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua. Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas. É perigoso, dizem: violência, drogas... E nós, adultos, quem nos livrará do perigo urbano? De quem serão as ruas? Da polícia e dos bandidos? Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua às crianças, ou devolver a criança às ruas; ficariam, ambas, muito mais alegres (Freire, 1989, p.3).

Se estivéssemos brincando de esconder (esconde-esconde), poderíamos tanto demorar, como encontrar rapidamente as crianças do bairro.

Para encontrá-las rapidamente, deveríamos seguir o caminho das escolas e das creches existentes nas redondezas do bairro. Nestas

instituições, provavelmente, encontraríamos a maioria das crianças “enclausuradas”, como bem explica Ariès (1981). Caso pretendêssemos prolongar a brincadeira, deveríamos procurar as crianças fora do espaço escolar e foi o que fizemos nas nossas idas a campo, embora isso não tivesse sido determinado pela nossa equipe de pesquisa.

Ao caminharmos pelo bairro na nossa primeira expedição, não tínhamos uma trilha predefinida; apenas intencionávamos identificar pontos de referências, limites geográficos e observar as crianças em seus espaços de convivência. Ao longo do nosso trajeto, fomos surpreendidos pelo número reduzido de crianças tanto nos pátios e calçadas das casas, como nas ruas, campos e praças. Este número restrito de crianças não se modificou nas demais observações realizadas durante a semana.

Quando encontramos as crianças – um pequeno número – elas estavam brincando em seus pátios e algumas ousavam brincar nas calçadas, sob o olhar atento e cuidadoso de um adulto. A descrição abaixo, retirada do diário de campo, revela onde, de quê e com quem brincavam as crianças:

“Num certo momento paramos, na frente de uma casa, para olhar mais um grupo de crianças brincando, cerca de quatro, entre meninos e meninas, jogando sapata. Imediatamente surgiu do fundo da casa uma senhora, talvez a mãe de uma delas, olhando-nos com uma certa expressão de curiosidade e de preocupação como se perguntasse – o que esses três estão a olhar – e as crianças continuavam entretidas na sua brincadeira, sem perceberem a nossa presença.”

Também encontramos as crianças num pequeno grupo, jogando videogame numa videolocadora, situada ao lado da escola pesquisada. Contudo, nos finais de semana, houve uma mudança nessa rotina e, finalmente, encontramos as crianças nos pátios das suas casas, nas calçadas, brincando sozinhas ou em pequenos grupos. Embora esse encontro tenha-nos indicado que as crianças ainda preservam espaços de convivência, principalmente enquanto brincam, o distanciamento das crianças em relação à rua parece-nos estar associado as seguintes e não exclusivas situações:

- *Horário, turno e dias da semana nos quais foram desenvolvidas as expedições.*
- *Precariedade, abandono, privatização e redução do espaço para o lazer existente no bairro.*
- *Constante tráfego de ônibus, caminhões, carros, motos etc, que dificultam o deslocamento e as correrias das crianças.*
- *Insegurança e violência presentes no cotidiano urbano.*

Os estudos de Mello (1989) e Porto (1998) ratificam as preocupações com a transformação, redução e extinção de espaços de convivência da infância nos centros urbanos. Mello (1989) identificou que a manutenção dos jogos populares junto às crianças era ameaçada, dentre outros aspectos, pela perda do espaço do jogo infantil (terrenos baldios, ruas e quintais) decorrente da especulação imobiliária. Além disso, “o avanço tecnológico nos meios de comunicação, especialmente a televisão, tem levado a população infantil a mudar as suas formas lúdicas (p.74)”. Porto (1998), que investigou o processo de criação das brinquedotecas, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, constatou que a vida urbana apressada modificou, em parte, tanto os lugares onde se desenvolvem as atividades infantis, como as próprias atividades.

Essas explicações nos levam às seguintes indagações: A rua é um lugar proibido para as crianças? Estar na rua significa estar abandonado, atirado? A rua é um lugar de perigo e riscos? O que ainda as crianças fazem na rua? O que atrapalha ou favorece a permanência das crianças na rua? A rua sempre foi perigosa? O reconhecimento dos espaços e dos limites do bairro está deixando de ser um momento de aprendizagem, de constituição e vivência da própria infância?

A seguir, procuraremos problematizar e responder a essas questões de forma a compreendermos a relação entre a rua e as crianças das classes populares, moradoras do bairro pesquisado.

Nos últimos vinte e cinco anos, o espaço físico do bairro modificou-se muito, houve uma crescente e desordenada ocupação dos terrenos baldios, dos campos, banhados e até praças que possibilitavam jogos, brincadeiras, piqueniques e muitos encontros entre as crianças. A mudança no perfil da economia, as ocupações desorganizadas, o aumento da população que reside nesta região, a perda do poder aquisitivo decorrente do empobrecimento e do desemprego das famílias, bem como a ausência de políticas públicas que viabilizem espaços de lazer para os moradores, especialmente para as crianças, têm alterado significativamente a circulação das crianças.

Não há um consenso a respeito do significado da rua, ainda que prevaleça um certo determinismo histórico e ideológico de que a rua representa a desordem, a vadiagem, a violência e o medo. Leite (1991, p.79), ao referir-se ao teor moralizador do poder público, presente tanto no início do século passado como nos dias de hoje, sobre a circulação das crianças, principalmente as crianças negras, revela-nos que a

...rua, a rigor, sempre foi vista como parte do mundo da desordem e por isso um perigo a ser evitado pelos bem nascidos. A circulação em suas calçadas, periodicamente, era severamente

controlada. Mesmo assim, a rua tornou-se a alternativa mais completa aos populares, abrindo-se para a vida subalterna dos pequenos serviços, para representação da liberdade, enfim, todos os ideais e aspirações, seja de dinheiro, alegria, amor, lazer etc.

Esse olhar perigoso, imoral e maléfico da rua tem sido historicamente defendido pelas classes dominantes na tentativa de difundir hábitos e disciplinar as crianças das classes populares (Carrano, 1992), desconsiderando que a rua também é, e pode ser, lugar de aprendizagem, de solidariedade, de lazer, de alegria, de liberdade e de construção e transmissão da cultura infantil e popular. Fernandes (1979) explica que o folclore infantil, do qual fazem parte as brincadeiras e os jogos populares, constitui uma parte importante da cultura infantil, perpetuada oralmente entre as gerações na figura dos adultos, mas em grande parte produzida pelas crianças, responsáveis pelo seu patrimônio cultural. Cabe destacar que os jogos populares infantis – importante manifestação lúdica das crianças – são praticados com maior frequência pelas crianças populares e uma faixa da classe média “em ruas, quintais, terrenos baldios e pátios escolares” (Mello, 1989, p.72).

O universo das brincadeiras infantis enquanto parte da cultura infantil, “que inclui jogos de rua e de salão, cantigas de roda e parlendas (ditos e rimas) resiste nos quatros cantos do Brasil desde o século 17 até hoje” (Folha de São Paulo, 16 de abril de 2000, p.2). Essa reportagem, que incluiu cidades de todas as regiões do Brasil, revela que “quanto menor a cidade, maior o número de espaços a céu aberto favorecendo os jogos e a frequência com que as crianças brincam (...) Em Rio Verde - MT, “basta o sol baixar, à tarde, para as ruas se encherem de bate-caras brincando de esconde-esconde ou de alaridos de meninos correndo de um lado ao outro no jogo de taco”. As brincadeiras variam de uma região para outra, mantendo sua essência e seu formato em forma de poesia.

A reportagem da Folha de São Paulo ratifica que são possíveis diferentes leituras acerca da rua, dependendo da posição do observador, das suas intenções, do contexto que está sendo investigado e da concepção de infância tomada como referência para compreender a circulação, movimentação e vivências das crianças nas ruas periféricas das cidades brasileiras. Nas cidades analisadas, a rua foi tomada com espaço de convivência, de desafio, de aproximação, de ritmo, de poesia, de cantorias, de movimentos complexos, de interação de etnias, de alegria, de improvisação e de muita disposição. Parece-nos que o determinismo da rua enquanto violência, malandragem, perigo coexiste com outras ruas, onde cabe o sonho de Freire (1989) de devolver as crianças às ruas ou as ruas às crianças; ambas ficariam muito mais alegres e felizes.

Essa tentativa de homogeneizar e generalizar que todas as crianças da periferia, oriundas dos bairros populares, são “maloqueiras”, violentas, pivetes e marginais em potencial, pode ser desvelada e contraposta se tivermos um olhar atento, amplo e aberto para captar as diferentes infâncias originárias nos diferentes espaços urbanos de uma cidade de médio porte, como Pelotas-RS.

Escola: onde o que falta é a infância?

As observações de entrada, o recreio e desenhos das crianças, complementados pelas entrevistas realizadas, indicam que a escola resiste à incorporação da cultura infantil⁸, das manifestações lúdicas da infância. A negação do lúdico na escola está associada à negação da própria criança, ou ao seu desrespeito, ou ainda a sua cultura. A preservação dos valores da infância, para Benjamin (1984, p.81), “é uma luta consciente contra os precursores desse enquadramento compulsório das crianças num mundo dos adultos enrijecidos”.

A rotina escolar que podemos identificar contemplava, dentre outras coisas, o silêncio, a fila ordenada sem barulhos e correrias, o ficar sentado copiando por um longo período e o reduzidíssimo espaço (pátio e área de circulação) de convivência lúdica entre as crianças.

A cultura escolar⁹ já se faz presente, mesmo antes da entrada na sala de aula. Durante as nossas observações, registramos o processo de chegada dos alunos na escola, a organização das filas e a entrada nas salas de aula:

“As crianças ao chegarem na escola ingressam no pátio externo, deixando no portão os seus acompanhantes. Estes permanecem próximos ao muro, aguardando o momento de entrada das crianças nas salas de aula. Surpreendentemente quase não há correrias e barulhos. As crianças formam filas e ali permanecem até o sinal de entrada ser acionado. Nenhum adulto organiza as filas, apenas aparece uma pessoa que, no horário estabelecido, chama e conduz as crianças em filas até as salas. O tempo de espera, a organização das filas e a entrada são muito rápidas, ordenadas e disciplinadas. Cada criança

⁸ Santomé (1995), ao analisar as vozes ausentes na cultura escolar, explica que a presença das chamadas culturas hegemônicas silenciam as culturas dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados. Entre as culturas ausentes indicadas pelo autor, encontramos as culturas infantis e juvenis.

⁹ Viñao-Frago (1995, p.68-9) considera cultura escolar como um “(...) conjunto de aspectos institucionalizados – incluye practicas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar – objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición (...) – y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, está cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e corpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer”.

parece identificar e marcar o lado e o seu lugar na fila, dando a impressão de estar cumprindo um dos rituais da escola.”

As crianças, ao desenharem sobre o seu dia-a-dia, revelaram o quanto são fortes as marcas da escola. Quatorze, dos dezessete alunos, desenharam uma cena denominada “estudando”, na qual mostram-se, em grupo ou individualmente, sentados na sala de aula, com ou sem a professora, que aparece, na maioria das vezes, sentada e observando a cópia das atividades. Em alguns desenhos, é possível identificar um quadro na sala de aula com continhas de matemática. Além disso, os alunos expressam as constantes filas tanto na entrada como na saída da escola e no período anterior ou posterior ao recreio.

Vinão-Frago (1995, p.72) explica que, dentro do conjunto de aspectos institucionalizados que constituem a cultura escolar, é possível destacar como centrais, como mais relevantes: o espaço, o tempo e as linguagens ou modos de comunicação que, segundo o autor:

Afectam al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos e actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación la naturaleza de la que forma parte. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas.

Em relação ao espaço escolar, explica que: “El espacio dice y comunica; por tanto, educa. Muestra, a quien saber leer, el empleo que el ser humano hace del mismo”. Em relação ao tempo escolar, ele observa que é “un tiempo diverso y plural, individual e condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural y pedagógica; un hecho cultural.”

São raros os momentos em que a cultura escolar abre-se à infância e, quando o faz, geralmente é de forma rápida, limitada e fragmentada. Quando sobra um tempo, as crianças fazem "trabalhinhos" ou são liberadas para o pátio para brincar de "qualquer coisa". Contudo, essa mesma escola oferece algumas brechas, como aulas de Educação Física e o recreio, onde há uma opulência do brincar.

Na entrevista, o professor de Educação Física descreveu uma dessas brechas ocorrida durante as suas aulas:

“A gente aproveita muitas coisas que eles trazem. Uma vez eu vi uns pregando susto nos outros e brincando, fingindo de morto, de monstro. Um trouxe dentadura de vampiro, corria atrás do outro pra morder e até atrás de mim. Aí olhei tudo aquilo assim

e veio na cabeça: Vamos fazer na próxima aula a Casa do Terror? Eles enlouqueceram! 'Vamos!Vamos fazer!' Pedi pra eles trazerem lençol, máscara de carnaval, fantasia de monstro que eles tivessem...coisas assim que a gente tem. Disse que a gente ia convidar as outras turmas para passar pela Casa do Terror. Isso deixou eles mais loucos ainda. Eles trouxeram fantasias de bruxas, de vampiros, de lobisomem, máscaras. Trouxeram pinturas e se pintavam. 'Um dia quero ser isso e aquilo....Eu quero ser morto'. Aí se deitava no chão e a gente pintava ele. Olha, foi fantástico. A gente tá pensando em fazer isso de novo no dia da criança."

De acordo com o professor, a turma é muito boa, alegre, divertida, brincalhona e muito criativa: “o que é bárbaro, é essa coisa quando vejo as gurias fazendo concurso de Barbie, elas fazem concurso, eu incentivo isso. Incentivo os guris a participar, geralmente eles participam de jurados, eles levam papel picado quando a Barbie passa. É muito legal, vocês tem que ver!”

Os três anos de convívio com a turma revelam que o professor tem investido na construção de um espaço para as aulas de Educação Física, um espaço de brincadeiras, de brincadeiras de grupo, um espaço de reserva da infância.

Tanto a Casa do Terror como o Concurso de Barbie expressam aquilo que Vago (1999, p.25-26) destaca como desafio da cultura escolar. Esta deve mobilizar:

Práticas que afirmem valores e sentidos que ampliem a cidadania emancipada – causa, condição e conseqüência de uma prática educativa. Há que se cuidar aí, e de modo especial, para que não seja desprezada e desvalorizada a cultura originária dos alunos (as), mas problematizada e tomada como fonte de conhecimento.

Contudo, o professor confessa que esse trabalho é difícil, árduo, solitário e que, muitas vezes, há retrocesso nas relações e nas vivências coletivas. “*Infelizmente a escola reforça essas coisas ruins e a gente tem que tá trabalhando com aquilo, só tu, às vezes tentando fazer algo diferente*”.

Sobre o recreio, espaço autorizado para o barulho e para ser criança, é possível dizer que havia um colorido e uma movimentação que só as crianças poderiam e saberiam descrever. A descrição a seguir dá uma idéia do que ocorria nos recreios e de quanto precisamos entender os espaços de construção/rejeição da cultura lúdica infantil:

“Há sinais de explosão de alegria, choro, alguns tropeços, xingamentos e perseguições que constituem as brincadeiras e jogos inventados e recriados pelas crianças. As crianças nos quinze minutos autorizados pela escola convivem e se organizam de acordo com o pequeno pátio, com suas regras e combinações. Por todo o lado há cantorias, risadas, discussões e muita convivência, mas que nem sempre é harmoniosa. Dessa forma estabelecem e definem brinquedos de meninas e meninos, embora ocorram interações e concessões de ambas as partes. Quando o sinal toca, avisando de que o recreio acabou, é possível perceber nas expressões, nos gestos e nas falas de que o tempo foi curto e que precisavam de mais, muito mais. Contudo, logo deixam de lado as vestes de criança e enfiam as vestes de alunos, perfilando-se nas filas e entrando nas salas de aula”.

Diferentemente do professor de Educação Física, a Coordenadora Pedagógica revela um outro entendimento acerca da relação entre a cultura infantil e a cultura escolar, especialmente das práticas que ocorrem em sala de aula, que carecem de movimento e estão fortemente impregnadas de uma rotina repetitiva, silenciosa e pouco interativa. “É então que entre a cultura escolar e as outras práticas culturais em cena na sociedade há campo aberto para uma tensão permanente, que comporta tanto a complementariedade como a contradição. (Vago, 1999, p.21)

“Trabalho aqui há quase sete anos e venho acompanhando as dificuldades das professoras em lidar com essas crianças: elas não sentam nunca, não copiam, se batem, agredem a si mesmo (...) não sabem usar o caderno, destroem a escola e os materiais. É muito difícil lidar com essa dura realidade, mas a gente não consegue fazer melhor. Eles repetem, desistem, somem no inverno e a gente manda recado para os pais sem saber o que fazer” (fala da coordenadora pedagógica).

Essa fala lembra outra pesquisa, realizada por Abramowicz (1997), com crianças multirrepetentes, onde elas próprias dizem das suas impossibilidades no mundo da escola, de adequação a exigências para a produção de aprendizes:

Elas falam de si e tentam explicar suas repetências, falam de suas impossibilidades: de contenção, de obediência, de memorização, de atenção, de disciplinamento (...), dizem também que não se sentem 'queridos' pelas professoras, de que gostam de brincar, que se distraem (com facilidade) quando deveriam estar atentos, que ficam cansados, que aprendem mas

logo esquecem, que simplesmente não entendem; percebem que funcionam às avessas do que deveriam. (Abramowicz, 1997, p.167).

Na pesquisa de Cava (1997), percebe-se que algumas crianças localizam no brincar a responsabilidade por suas não aprendizagens na escola¹⁰. Conseguem “ler” o que a escola espera: silêncio, ordenamento, quietude...

"Há vários tipos de silêncios: o afirmativo, como repouso, como esconderijo, e há o neutro que é o puro desconhecimento: 'um silêncio de pensamento e da razão'" (Barthes, apud Abramowicz, 1997, p.167).

Quantas vezes as crianças precisam esconder-se na escola? Esconderijos das perguntas sem respostas, da vergonha do não-saber, do medo do ridículo, das palavras tolas, tão sem importância para os ouvidos “desatentos” (quando na verdade estão atentos a outras produções do mundo) e olhares fugidios, nesse lugar em que passamos tantas horas por dia, tantos dias por mês, tantos meses por ano, que chamamos escola.

Mas os silêncios também podem denotar desconhecimento. Desconhecimento de lugares e saberes que não são veiculados entre todos, apesar de a escola se dizer democrática, possibilitando acesso e permanência a todas as crianças em idade escolar.

O silêncio pode expressar, por outro lado, um conhecimento. Conhecimento de uma habilidade que na escola é considerada fundamental para o aprender: atenção, concentração. Ficar “quieto” é tido como importante para conseguir concentrar-se no que o professor fala, para assim aprender. Logo, falar aparece como inibidor da aprendizagem. Não será esse talvez um dos motivos de tantos silêncios?

"A gente precisa de uma escola que pense na infância dessas crianças, em dar alguma coisa pra elas, em fazer a parte que falta, mas se o que falta é a infância. A escola tem as tarefas, tem os conteúdos, tem que ensinar, aí eu tenho dúvidas e não sei como é que fica. Tenho medo, dúvidas se a gente deixa elas serem crianças, como é que a gente vai fazer elas aprenderem? E a hora da prova?" (fala da coordenadora pedagógica).

Nesse sentido, ser criança não é sinônimo da possibilidade de aprender, ao contrário, é o impeditivo para a aprendizagem. Expulsam-se as

¹⁰ Algumas falas das crianças sobre por que a gente não aprende:

"Porque a gente gosta muito de brincar, o professor tá ensinando e nós estamos brincando." (aluna, 10 anos, 2ª série).

"Porque eu bagunçava muito." (aluno, 10 anos, 2ª série).

crianças da escola: o barulho, o movimento, o riso, a brincadeira. Travestem-nas de “pessoas grandes”, como sabiamente nos falava o “pequeno príncipe”. Dessa forma, pensamos que vai dar certo, que vamos enfim ter “sucesso”, crianças aprendizes: silenciosas, quietas, passivas, “libertas dos sonhos”.

As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando. (Saint-Exupéry, 1977, p.10).

As “pessoas grandes” desencorajam as crianças, inibem seu potencial criador, sua autonomia de pensamento e sua possibilidade de expressão. Mas quando solicitamos, nesta pesquisa, que as crianças desenhassem seu cotidiano, estas manifestaram sabiamente suas possibilidades e impossibilidades O que fazem em casa, na rua e na escola. O que é permitido e o que não é permitido. Os lugares e não-lugares da infância. O que as tem constituído. Quem sabe, se as escutássemos um pouco mais atentamente, elas nos ajudariam a superarmos nossos medos e dúvidas em relação a elas próprias, abrindo-nos o *"acesso da criança a 'seu' futuro e não ao futuro imaginado pelo adulto"* (Lajonquière, 1999, p.104).

Considerações finais

A pesquisa com crianças apresenta desafios metodológicos bastante instigadores: o contexto da "pouca fala" em algumas crianças no momento da entrevista; a necessidade de trabalhar com o dito e o não-dito pelas mesmas; o desafio de empregar outras formas de comunicação, que não apenas os relatos orais, mas o trabalho com o movimento do corpo, suas expressões, seus gestos; a utilização da expressão através de desenhos, imagens e jogos. Nesta pesquisa, não foi diferente. Esses desafios mostram a necessidade que temos de incorporar as crianças na reflexão que fazemos sobre pesquisa em educação. Para isso, torna-se imprescindível escutar as vozes das crianças que estão na escola, observar as situações de aprendizagem a que são submetidas cotidianamente, as relações de comunicação em que estão inseridas.

Considero necessário não apenas conhecê-los [*as crianças e os jovens*] enquanto grupos sociais distintos, com vivências e

culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas, principalmente, escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca (Demartini, 2002).

O enfrentamento de tais desafios merece nossa atenção no campo da pesquisa sobre a infância.

Com este trabalho, pretende-se contribuir com a prática das professoras de séries iniciais e com a reflexão sobre a organização curricular, considerando a necessidade de perceber os diferentes espaços constituidores do ser criança para entender a relação entre o universo da escola e o universo da infância. A pesquisa indicou que o entrecruzamento da casa, da rua e da escola é fundamental para que possamos compreender as idéias, os sentimentos e as vivências da infância na contemporaneidade.

Nesse sentido, o olhar atento aos espaços constituidores da infância e suas manifestações poderá colaborar para um entendimento que “fuja” das determinações dos adultos sobre o dever-ser infantil e que se aproxime cada vez mais do ser criança como construtora do seu próprio lugar na sociedade.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes? In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.) *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- BROUGÈRE, Giles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- CARRANO, Paulo César. “Se der tempo a gente brinca”: o lúdico e o lazer da criança que trabalha e estuda. *Contexto e Educação*. Unijuí, ano 7, n.29, jan.mar. 92, p.60-80.

- CAVA, Patrícia Pereira. *O aprender: significações construídas por crianças de classes populares*. Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DEMARTINI, Zelia de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FERNANDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Brasil 500 anos – brincadeiras, 16 abr., 2000.
- FREIRE, João Batista. Pelo Corpo também se aprende a ler. *Jornal do professor de 1º grau*. Brasília: Ministério da Educação – INEP, ano IV, n.13, mar. 1989, p.3.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LEITE, Lígia Costa. *A magia dos invencíveis*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papyrus, 1991.
- MARTINS, José de Souza (Org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MELLO, Alexandre. *Psicomotricidade, educação física e jogos infantis*. São Paulo: IBRASA, 1989.
- PEREIRA, Rita M. Ribes et alli. Ladrões de sonhos e sabonetes: sobre os modos de subjetivação da infância na cultura do consumo. In: SOUZA, Solange Jobim e (org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.
- PORTO, Cristina. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Thomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de educação física. In: GOELLNER, Silvana (org.). *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- VINÃO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, 0: 63-82, set.-out.-nov.-dez., 1995.

Patrícia Pereira Cava é Pedagoga. Doutoranda em Educação - UFRGS. Pesquisa Infância, Cultura e Educação. Publicações principais: Pensando a escola possível sob o enfoque da linguagem. In: FISCHER, Nilton; FONSECA, Laura; FERLA, Antônio Alcindo (Orgs.). Educação e classes populares. Mediação (1996); Infância: uma história a ser reencontrada. In: PERES, Lúcia M.V. (Org.). Imagens da infância... A poética da aprendiz de professora. Pelotas/UFPel/CD-ROM (2002).

E-mail: pcava@via-rs.net

Rogério Costa Würdig é Licenciado em Educação Física. Doutorando em Educação pela UNISINOS. Pesquisa: Infância, Cultura e Educação. Principais publicações, em co-autoria: com CARLOS, L. C., CAVA, P. P. "Linguagens, saberes e Aproximando saberes na formação de professores/as de séries iniciais", In: Saberes e linguagens de educação e comunicação, Ed. da UFPel, 2001, v.1; com SILVEIRA, R. M., PETERSON, S. "Memórias da infância", In: Olho mágico: o cotidiano, o debate e a crítica, Ulbra, 2001, v.1.

Ambos são professores da FaE/UFPel.

E-mail: rocw@ufpel.tche.br

Artigo recebido em outubro/2003.