

Carmen Lúcia Nunes Vieira

**EXPERIÊNCIAS (CORPORAIS) DA INFÂNCIA EM
MEMÓRIAS DE PROFESSORAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Franciele Bete Petry

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vieira, Carmen Lúcia Nunes
EXPERIÊNCIAS (CORPORAIS) DA INFÂNCIA EM MEMÓRIAS DE
PROFESSORAS / Carmen Lúcia Nunes Vieira ; orientador,
Alexandre Fernandez Vaz ; coorientadora, Franciele Bete
Petry. - Florianópolis, SC, 2016.
188 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Memória. 3. Narrativa. 4. Professoras. 5.
Experiências Corporais. I. Vaz, Alexandre Fernandez. II.
Petry, Franciele Bete. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“EXPERIÊNCIAS (CORPORAIS) DA INFÂNCIA EM MEMÓRIAS DE
PROFESSORAS”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 15/12/2016

Dr. Alexandre Fernandez Vaz (PPGE/CED/UFSC-Orientador)

Dra. Franciele Bete Petry (PPGE/CED/UFSC-Coorientadora)

Dr. Nicolás Bores Calle (Uva/ES-Examinador)

Dr. Eduardo Lautaro Galak (UNLP/ARG-Examinador)

Dra. Michelle Carreirão Gonçalves (UFRJ-Examinadora)

Dra. Clarícia Otto (PPGE/CED/UFSC-Examinadora)

Dr. Jaison José Bassani (PPGE/CED/UFSC-Examinador)

Dra. Josiana Piccolli (NDI/CED/UFSC-Suplente)

Dr. Fábio Machado Pinto (PPGE/CED/UFSC –Suplente)

Carmen Lúcia Nunes Vieira

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2016

Prof. Elison Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

Aos meus pais, Ademar e Otília, *in memoriam*.
Obrigada por ficarem vivos em minha memória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Aos familiares: minhas irmãs (Prince, Zezé e Rô) e irmãos (Zélio e Ade), sobrinhas e sobrinhos, por serem pessoas primordiais em minha vida.

A Marcelo Madeira, “aqui ou noutra lugar que pode ser feio ou bonito se nós estivermos juntos haverá um céu azul”. Xonito, obrigada por existir em minha vida.

Ao professor orientador, Alexandre Fernandez Vaz, pela competência intelectual e profissional, especialmente por acreditar que este trabalho daria certo. Obrigada por sua paciência e compreensão, principalmente, nos momentos mais diversos, nos dias difíceis e tristes de minha vida, ao longo desta “dura” caminhada.

Aos integrantes, todos, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, pelos momentos de estudos e festas (poucas) que compartilhamos, especialmente, Michele Petry, por conversas, desabafos, cafés e risadas, momentos de crescimento mútuo; Ana Cris, por contribuir diretamente no trabalho; Ileana, por estudos compartilhados e pela disposição em estar presente; Professora Franciele Bete Petry, principalmente, pela contribuição em momentos decisivos para a defesa do trabalho; e Lisandra Invernizzi pelo companheirismo e toda sua ajuda técnica.

Ao orientador no doutoramento sanduíche, Nicolás Bores Calle, professor da Universidad de Valladolid/UVa, pelo apoio profissional, e com sua família pelo tratamento próximo e de amizade. Gracias, Nico, por todo.

A Lucio Martinez, outro professor da Uva, pela atenção, carinho e apoio durante todo estágio sanduíche. Lucio, gracias a ti y tu familia.

Aos demais professores da Escuela Universitaria de Educación/Uva, Alfredo Miguel, Marcelino Vaca, Alfonso Garcia e Pablo por tão boa recepção.

Aos amigos que fiz durante estes quase cinco anos de minha vida, uns mais próximos (alô, Nei Ribeiro, Raquel/Uva), outros nem tanto; ficou a contribuição de cada um.

Em especial a Azucena Esteban, por se tornar uma amiga ao longo de meu estágio sanduíche em seu país, por não me deixar “sozinha” em sua Espanha. Azu, agradezco por estar conmigo en los malos y buenos momentos. Eres sin duda mi amiga. Y gracias por los viajes, las charlas, las copas, las risas...echo de menos.

Aos amigos de longa data, Cristiano Mezzaroba, Luiz Dutra e Lara Fuck, que, sei, torcem por mim e entenderam os momentos de ausência. Obrigada amigos. Amizade é amizade e se basta.

Aos membros da banca por terem aceitado o convite, e, com certeza, pela contribuição que darão ao trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pela liberação da pesquisa no contexto da Rede Municipal de Ensino, e pelos três anos de licença aperfeiçoamento para a dedicação exclusiva aos estudos.

Às professoras narradoras, por disponibilizarem suas memórias, histórias vividas, suas experiências para a realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, especialmente, aos professores/as que contribuíram em minha formação, e funcionários da secretaria que auxiliaram nas questões burocráticas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, pela disponibilidade da bolsa de doutoramento sanduíche.

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tomam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade, *Memória* (1959).

Essa lembrança que nos vem às vezes...
folha súbita
que tomba
abrindo na memória a flor silenciosa
de mil e uma pétalas concêntricas...
essa lembrança...
mas de onde?
de quem?

Essa lembrança talvez nem seja nossa,
mas de alguém que, pensando em nós, só possa
mandar um eco do seu pensamento
nessa mensagem pelos céus perdida...

Ai! Tão perdida
que nem se possa saber mais de quem!

Mario Quintana, *Essa Lembrança* (1989).

Assim como as flores dirigem sua corola para o
sol, o passado, graças a um misterioso
heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se
levanta no céu da história.

Walter Benjamin, *Sobre o conceito de história*
(2008).

RESUMO

Neste trabalho apresentamos resultados de uma pesquisa cujo principal objetivo foi investigar o lugar social das experiências corporais na infância na formação de professoras atuantes na Educação de crianças, mais especificamente na Educação Infantil. Para tanto, elegemos como documentos dez entrevistas. Seis realizadas com docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, quatro com professoras do ensino infantil da educação pública na Comunidade Autônoma de Castilla y León na Espanha. Elas foram selecionadas entre aquelas que, quando crianças, frequentaram instituições de Educação Infantil. Trabalhamos com elementos da *história oral*, convidando as professoras a evocar memórias de suas infâncias, principalmente as que se referiam às experiências corporais. Investiga-se em suas memórias o lugar dessas experiências em suas formações. As narrativas apontaram questões que dizem respeito à organização dos espaços das cidades – modificações urbanas, a natureza, as relações sociais – que implicam em ser criança, além de uma provável inversão no tempo-espaço das experiências corporais da infância: o que antes tinha espaço garantido em casa e nas ruas, hoje estaria apenas, como possibilidade, na instituição de Educação Infantil. Assim as experiências da infância, rememoradas no momento das entrevistas, dizem das possibilidades e conformações que o próprio ambiente das cidades – a rua, a casa, a instituição de Educação Infantil – exerce sobre as experiências (corporais) da infância. Confirmam uma *instituição experimentada*, na qual a presença de uma educação dos sentidos deixa marcas no corpo, contribuindo para a (de) formação subjetiva de nossas crianças. Igualmente há uma temporalidade das concepções de Infância e Educação Infantil, da mesma forma que as experiências corporais tiveram/têm lugar privilegiado nesse tempo espaço institucional, relacionando-se com a maneira que enfrentam o mote da brincadeira na atualidade, como docentes. Portanto apontam no sentido da construção de uma identidade, quer individual, quer coletiva, das professoras. A identidade é também resultado do que cada uma, ao se relacionar com a memória, elege para contar de si mesma. É nessa memória, no modo como vêm à tona, que as narradoras contam algo sobre a criança de ontem ser a professora de hoje, mas também seu inverso.

Palavras-chave: Memória. Narrativa. Professoras. Experiências Corporais. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work presents the results of a research whose main objective was to investigate the social place of corporal experiences in childhood in the formation of teachers acting in the education of children, more specifically in Early Childhood Education. To do so, ten interviews were chosen as documents. Six of them were carried out with teachers of the Early Childhood Education of the Florianopolis Municipal Network of Education, and four interviews with teachers of the Early Childhood Education of public education in the Autonomous Community of Castile y León in Spain. The teachers were selected among those who, as children, attended institutions of Early Childhood Education. We worked with *oral history* elements, inviting teachers to evoke memories of their childhoods, especially those that referred to corporal experiences. The place of these experiences in their formations is investigated in their memories. The narratives pointed to questions related to the organization of urban spaces - urban modifications, nature, social relationships - that involve being a child, as well as a probable inversion in the time-space of the corporal experiences of childhood: what previously had guaranteed space at home and on the streets, would nowadays only be, as a possibility, in the institution of Early Childhood Education. Thus, childhood experiences, recalled at the time of the interviews, express the possibilities and conformations that the environment of the cities itself - the street, the house, the institution of Early Childhood Education - exerts over the (bodily) experiences of childhood. They confirm an *experienced institution* in which the presence of an education of the senses leaves marks on the body, contributing to the subjective (de) formation of our children. There is also a temporality of the conceptions of Childhood and Early Childhood Education, in the same way that corporal experiences have had/have a privileged place in this institutional time-space, relating to the way they face the motto of child's play today, as teachers. Therefore, they point to the construction of an identity, both individual and collective, of the teachers. Identity is also the result of which each one, when relating to memory, elects to tell about themselves. It is in this memory, in the way they come to light, that the storytellers tell something about yesterday's child being the teacher of today, but also its reverse.

Keywords: Memory. Narrative. Teachers. Corporal Experiences. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	21
2. SOBRE MEMÓRIA, NARRATIVA E AS EXPERIÊNCIAS (CORPORAIS) DA INFÂNCIA	21
2.1 MEMÓRIA, NARRATIVA: LEMBRAR, ESQUECER E CONTAR.....	21
2.2 MEMÓRIA E HISTÓRIA: ENTRE UMA E OUTRA	29
2.3 <i>EXPERIÊNCIAS</i> (CORPORAIS) DA INFÂNCIA: MEMÓRIA, NARRATIVA, POSSIBILIDADES	32
CAPITULO II	37
3. SOBRE A FEITURA DO TRABALHO: DAS TECITURAS E CAMINHOS TRIHADOS.....	37
3.1 ALGUMAS LEMBRANÇAS: ESTILHAÇOS DE UMA INFÂNCIA	37
3.2 UM POUCO DO PERCURSO.....	46
3.2.1. Um pouco do instrumento: <i>História Oral – Memória</i>	50
CAPITULO III.....	63
4. O ESPAÇO DAS CIDADES IMPLICA EM SER CRIANÇA: A NATUREZA, O URBANO, AS RELAÇÕES SOCIAIS.....	63
4.1 A RUA, A CASA	64
4.1.1 Entre o rural, a praia e a urbanização.....	64
4.1.2 Redes de relações: sociais, familiares	72
4.2 RURAL (EL PUEBLO) X URBANO (LA CIUDAD).....	93
4.3 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	103
CAPÍTULO IV	131
5. LEMBRANÇAS DO TEMPO-ESPAÇO DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DA INFÂNCIA: INVERSÃO OU MUDANÇAS?.....	131
5.1 ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS: ANTES A CASA, AGORA A INSTITUIÇÃO.....	133
5.2 DA ESCOLARIZAÇÃO X NÃO ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	151
5.3 O LUGAR DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NO TEMPO-ESPAÇO DA INSTITUIÇÃO.....	155
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	181
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	183
APÊNDICE C - GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....	185
APÊNDICE D - DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO LIBRE Y EXPLICATIVO (DCLE).....	187

1. INTRODUÇÃO¹

O que lembrar? O que esquecer? A quem contar nossas histórias? Quem quer ouvi-las? Mas, também, para que contá-las? Como garantir que o devido cuidado seja dedicado a acontecimentos e personagens das narrativas? Estaríamos, simplesmente, advogando por uma história que não faz sentido aos demais, mas apenas para nós mesmos? Depois de contá-la, uma história deixará de ser nossa e se tornará coletiva?²

Essas são algumas questões, dentre tantas, que podem surgir ao se rememorar e contar histórias. Elas estão impregnadas dos sentidos que sedimentados em cada acontecimento, uma vez que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores.” (BENJAMIN, 1985, p. 198). Se o que é narrado não é o que necessariamente talvez tenha acontecido, mas a experiência do narrador com o acontecimento, é porque se trata de matéria de memória, exercício mnemônico atualizado a cada nova narração.

Para Portelli (2004, p. 296), essa relação com o tempo – o presente em que o passado é relatado – é primordial na narrativa, pois nela está contida tanto a possibilidade de preservar o narrador do esquecimento, quanto a construção de sua identidade. Ancorada no passado, é sempre relatada no tempo presente, por isso contém os sentidos decorrentes das experiências do sujeito que narra, sempre interconectadas ao tempo e ao espaço, tanto do presente quanto do passado (OTTO, 2012).

Rememorar, portanto, é tarefa árdua na qual o adulto frequentemente encontra como objeto a infância. Se a memória é tarefa do presente, o adulto que rememora *escava* (BENJAMIN, 1987) do passado a própria experiência infantil, mas esta, por sua vez, só chega balizada por outras narrativas que, mesmo não evocadas, compõem como que para dar forma e conteúdo àquelas lembranças. O adulto que rememora a infância não deixa de compô-la com o que o presente lhe oferece sobre este mesmo tema.

¹Esta tese retoma, tanto em sua introdução como em seus capítulos, especialmente o III e o IV, e igualmente nas considerações finais, partes de trabalhos anteriormente publicados e/ou apresentados em eventos (VIEIRA, 2014; VIEIRA; BORES-CALLE; VAZ, 2014; VIEIRA; BORES-CALLE; VAZ, 2015), que tiveram como intuito testar os argumentos e categorias aqui aprofundados.

² Sabemos que conforme Halbwachs (2006) ela pode ser coletiva antes mesmo de contada, já que é produzida sempre no contexto de um grupo social, portanto é fenômeno coletivo. Maiores explicações seguirão no decorrer do texto, no capítulo I.

É sobre memória e narrativa que trata o presente trabalho, que apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar o lugar social das experiências corporais na infância na formação da subjetividade de professores/as atuantes na Educação das crianças, mais especificamente na Educação Infantil.

Porém o percurso até ele foi longo e cabe ressaltar a importância de pesquisas anteriores³ que culminaram no desejo e realização dessa investigação. Desde a formação inicial, investigamos sobre a formação de professores/as. Para o trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, estudamos o que se apresentava um forte elemento identificador de professores de Educação Física: *o esporte*. Os resultados mostraram a atribuição ao esporte, especificamente a prática esportiva, como elemento destaque na formação profissional e pessoal dos professores/as de Educação Física. Decorrente de questões suscitadas por pesquisa tão inicial, seguindo nossas inquietações, desenvolvemos, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC, em nível de mestrado, pesquisa com objetivo de investigar *o lugar social da biografia esportiva na formação dos professores/as*. Mais uma vez escutando professores/as (futuros/as) de Educação Física, descobrimos, entre outros elementos, um forte indicativo de que as *experiências* corporais da infância, ou o que os professores/as puderam rememorar dela, já se relacionava ao esporte.

Partindo da premissa de que as experiências corporais não se restringem a um campo de conhecimento ou atuação específico, principalmente quando falamos em Educação Infantil⁴, é que chegamos a esta investigação sobre a memória de professores/as, atuantes na educação das crianças, mas especificamente na Educação Infantil. Consideramos a ênfase dada às experiências corporais vividas na infância, na formação profissional, aliadas à atuação profissional no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Estávamos preocupados com as crianças pequenas e com sua formação.

Para o presente trabalho, elegemos como documentos dez entrevistas realizadas com professoras atuantes na educação de crianças pequenas. Seis foram realizadas com professoras atuantes na Educação

³ Tais pesquisas estão devidamente referenciadas e algumas questões do percurso mais bem detalhadas no capítulo II desta tese.

⁴ A Educação Infantil como campo de conhecimento e atuação dialoga com algumas áreas de conhecimento, a exemplo: Sociologia, História, Psicologia, Antropologia, Pediatria, Medicina, Nutrição entre outras.

Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e quatro com professoras atuantes no Infantil da Rede pública de ensino, em duas cidades, Palencia e Valladolid, da Comunidade Autônoma de Castilla y León na Espanha, na oportunidade do doutoramento sanduíche. Elas foram selecionadas entre aquelas que, quando crianças, frequentaram instituições de Educação Infantil. Trabalhamos com elementos da *história oral*, convidando as professoras a evocar memórias de suas infâncias, principalmente as que se referiam às experiências corporais. Investiga-se em suas memórias o lugar dessas experiências em suas formações.

No capítulo I, *sobre memória, narrativa e as experiências (corporais) da infância* apresentamos, primeiramente, uma brevíssima retomada de alguns conceitos sobre memória, narrativa, como estão imbricadas, além de algo sobre a importância da rememoração e da narrativa na constituição do sujeito. Abordamos também a relação entre memória e história, mas que igualmente precisam ser diferenciadas. Tecemos, ainda, breves considerações sobre as possibilidades das experiências corporais da infância, que se apresentam por uma determinada capacidade/faculdade *mimética* presente nas brincadeiras e jogos (BENJAMIN, 2002).

No capítulo II, *Sobre a feitura do trabalho: das tecituras e caminhos trilhados*, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos do trabalho e a opção de trabalharmos com aspectos da *história oral*, procedimento bastante adequado ao tentar estudar memórias (ALBERTI, 2004, p.27). Abrimos com um texto que se parece com um ensaio memorialístico, para elucidar algo do esforço de exercício metodológico. Logo após relatamos todo o processo de coleta de dados, entrevistas, bem como uma curta caracterização de quem são os sujeitos da pesquisa, as professoras narradoras.

No capítulo III, *O espaço das cidades implica em ser criança: a natureza, o urbano, as relações sociais*, passamos a apresentar a narração das rememorações das experiências (corporais) da infância das entrevistadas que versam sobre questões dos espaços da rua e da casa, entre o rural e a urbanização, o povoado e a cidade, bem como o espaço da Educação Infantil incidir sobre a maneira de serem crianças. Portanto os espaços das cidades, como determinantes nas experiências da vida infantil.

No capítulo IV, *Lembranças do tempo-espaço das experiências corporais da infância: inversão ou mudanças?*, continuamos com a narrativa das rememorações das experiências (corporais) da infância das entrevistadas, mas as que dizem da possibilidade de certa inversão, mudança no tempo-espaço das brincadeiras, o que antes era reservado à

casa, agora estaria restrito à instituição, que enveredam por caminhos que dizem da escolarização x não escolarização na Educação Infantil, bem como o lugar que ocupa as experiências corporais neste tempo-espaço institucional.

Por último, na elaboração das considerações finais, retomamos alguns pontos e reflexões surgidas ao longo do trabalho para, então, concluí-lo.

CAPÍTULO 1

2. SOBRE MEMÓRIA, NARRATIVA E AS EXPERIÊNCIAS (CORPORAIS) DA INFÂNCIA

[...] A mesma preocupação de salvar o passado no presente graças à percepção de uma semelhança que os transforma os dois: transforma o passado, porque este assume uma forma nova, que poderia ter desaparecido no esquecimento; transforma o presente porque este se revela como sendo a realização possível dessa promessa anterior; que poderia ter-se perdido para sempre, que ainda pode se perder se não a descobrirmos, inscrita nas linhas do atual [...].

Jeanne Marie Gagnebin (2008).

2.1 MEMÓRIA, NARRATIVA: LEMBRAR, ESQUECER E CONTAR

Para Portelli (2004, p. 296),

Contar uma estória é tomar as armas contra o tempo, resistir ao tempo ou controlar o tempo. O contar uma estória preserva o narrador do esquecimento; a estória**⁵ constrói a identidade do narrador e o legado que ela ou ele deixa para o futuro.

Por isso, um relato é, também, um confronto com o tempo, aquele em que ele pode ser gravado e colocado como especial – “um tempo *fora* do tempo, um tempo *sem* tempo”. (PORTELLI, 2004, p. 296). Preservar esse tempo é salvaguardar a memória. “Os relatos acompanham o tempo, crescem com o tempo e se decompõe com o tempo” (PORTELLI, 2004, p.297).

Dessa forma, toda narrativa está aportada no tempo e, ao mesmo tempo em que se remete ao passado, está ancorada no presente. Portanto,

**⁵ Nota da tradução: “Optamos por manter os termos “estória” (*story*) e “história” (*history*) como constam no original, em inglês”. (N. da T.).

“é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’.” (BENJAMIN, 2008, p.229, grifo do autor). Logo,

Para que o contador se recupere do tempo e se movimente para frente no tempo, o conto precisa ser preservado. Isto se aplica tanto às narrativas individuais quanto às coletivas: aplica-se também aos mitos que moldam a identidade de um grupo, tanto quanto às recordações pessoais que moldam a identidade do indivíduo. (PORTELLI, 2004, p. 296).

Assim, a construção da identidade tanto individual quanto coletiva pressupõe uma amarração com a memória, ou podemos dizer se dá, também, por via da memória, ou ainda, que a identidade de um coletivo é igual a sua memória coletiva.

Para Halbwachs (2006): a memória não é somente individual, mas, é, sobretudo, social e coletiva. Mesmo guardando uma dimensão pessoal, individual, sempre rememoramos a partir das experiências vividas em grupo sociais.

É muito comum atribuímos a nós mesmos, como se apenas em nós se originassem, as ideias, reflexões, sentimentos e emoções que nos foram inspirados pelo nosso grupo. Estamos em tal harmonia com os que nos circundam, que vibramos em uníssono e já não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros. (HALBWACHS, 2006, p.64).

Portanto aponta que a memória é um fenômeno coletivo, já que as lembranças são produzidas no contexto social em que os sujeitos estão inseridos, bem como são tramas das relações e posições que esses mesmos sujeitos têm em seu grupo social e mudam ao longo do tempo, conforme mudam as gerações. Por isso, não basta uma lembrança para a construção da memória social e coletiva, é preciso um trabalho de construção da memória, melhor, dependemos do que chama de *quadros sociais da memória*, ou seja,

De bom grado podemos dizer que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros

ambientes. Não é surpreendente que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum. Quando tentamos explicar essa diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências que são todas de natureza social. [...] A sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, sempre se explica pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos, ou seja, em definitivo, pelas transformações desses ambientes, cada um tomado em separado, e em seu conjunto. (HALBWACHS, 2006, p.69).

Michael Pollak (1989; 1992), mesmo concordando com a ideia de memória como trabalho – que é preciso reconstruir com imagens a ideias das experiências do sujeito no presente – estabelece um contraponto à ideia de uma memória como “coesão” (HALBWACHS, 2006) e diz que há um caráter homogeneizador da memória coletiva que é também a oficial, legitimada pelo Estado. Então argumenta que dessa forma ela não é “coesão”, mas sim “coerção”, imposição.

Chama a atenção para as tensões e disputas que ocorre pelo que se contar, pelos fatos que seriam históricos e pela narração desses fatos, ou melhor, para o *enquadramento da memória*. Por isso sugere que *as memórias subterrâneas* – dos marginalizados pelo Estado – devem ser colocadas em evidência, como ocorre no caso de suas pesquisas com sobrevivente de campos de concentração. Pois “a memória é seletiva, nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado”. (POLLAK, 1992, p. 203).

Nesse contexto, é importante estar atento à “função do não dito”, do esquecido, das “zonas de sombras”, dos silêncios, da *história não contada*⁶.

⁶ Para Walter Benjamin (1984; 1985), que escreve sobre os ex-combatentes da Primeira Guerra Mundial, é necessário contar essa História que não se conta, ou a “contrapelo”. Tal feito reside em abandonar a compreensão do progresso histórico que seria empreendido a partir da História dos vencedores, ou do ponto de vista dos dominantes – aqui, daqueles que dominam os discursos históricos – mas compreender a História a partir dos vencidos. Para Benjamin, a História não evolui numa linha retilínea e uniforme, como avançam os ponteiros num relógio, mas sim, o seu contrário, desenvolve-se a partir de rupturas não lineares, por acontecimentos que rompem o contínuo da História, transformando-a. Por esse motivo mais do que a História dos vencedores, será a partir da História dos vencidos que iremos encontrar tais pontos de ruptura, de catástrofe. Nesse sentido

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. (POLLAK, 1989, p. 08).

Mas, se as *memórias subterrâneas* são submetidas ao esquecimento em tempos de crise, elas emergem e manifestam o caráter social da memória, destacando o sentimento constitutivo da identidade a partir do sentimento de pertencimento ao grupo social.

Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 204).

Para o autor, os elementos que constituem a memória, individual ou coletiva, são os vividos pessoalmente, e aqueles vividos “por tabela”. Estes

São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço- tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorre um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992, p.201).

há possibilidades de se contar uma História que ficou esquecida, mas que está latente, e é tão importante quanto a História oficialmente contada.

Porém é justamente quando tratamos dessa *memória herdada* que o sentimento de identidade se torna relevante e com relação estreita com a memória. Continuamos com Pollak (1992),

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para o outro, é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (POLLAK, 1992, p. 204).

Ao rememorar, o sujeito está se relacionando com seu sentimento de identidade, tanto individualmente quanto no âmbito social. Portanto diz, ainda, que se relacionamos “a identidade social, a imagem de si, para si e para os outros”, há um elemento que escapa ao sujeito, o *outro*. Pois ninguém faz uma autoimagem se não for em relação, e até mesmo, em negociação, com o *outro*. É preciso aceitabilidade, credibilidade, por isso *memória* e *identidade* podem ser negociadas e “não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo”. (POLLAK, 1992, p. 204).

Por isso é objeto de disputas, de conflitos, de litígio pelos que querem ver “sua interpretação do passado”, e, logo, sua “memória específica” reconhecida. O que demanda trabalho.

Na mesma direção, Bosi (1983, p. 17) afirma que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.” Haveria que destacar, no entanto, que também o trabalho de esquecimento é laborioso, não é apenas perda, mas ação inconsciente a negociar com a memória e atribuir sentido ao presente.

Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal com foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma

imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado no *presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1983, p. 17).

Nesta perspectiva, o exercício da rememoração não é tarefa fácil. Por isso, para compor uma narrativa, são necessários muitos recursos. Benjamin em seu ensaio “O Narrador” diz que o maior expediente de um narrador é recorrer a sua própria experiência. Pois “o narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.” (BENJAMIN, 2008, p. 221). Assim intercambia suas experiências com um saber de “alguém que vem de longe”, ou do “homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições.” (BENJAMIN, 2008, p. 198-199). O narrador é um homem que sabia dar conselhos. Que dispunha de sabedoria – tecida na substância viva da experiência – e da autoridade de quem esteve no aqui e agora do fato.

Diz que a arte de narrar histórias sempre foi a arte de recontá-las e esta se perde quando as histórias já não são mais conservadas. E se perde porque já não se tece e fia enquanto se ouve histórias. Por isso, alerta, hoje em dia ela se desfaz por todos os lados, depois de ter sido atada há milênios no âmbito das mais antigas formas de trabalho manual, porque fomos capturados pela cadencia das máquinas, e pelo tempo do capitalismo. (BENJAMIN, 2008, p.205).

Em Benjamin, o declínio da narrativa se relaciona à crítica ao pensamento moderno, ao modo de produção capitalista, ao tempo fragmentado e acelerado da modernidade, ou melhor, à abreviação desse tempo. Com isso, ao surgimento de novas formas de comunicação: o romance e a informação-imprensa. A origem do romance é o indicio do indivíduo isolado. E afasta-se da tradição oral. “O que separa o romance da narrativa (e da epopeia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa.” (BENJAMIN, 2008, p. 201). Mas o capitalismo tem uma forma mais estranha ainda à narrativa e que provoca uma crise

no próprio romance: é a informação. Os jornais são exemplos de abreviar as experiências. Os fatos exteriores dificilmente integram a nossa experiência. A informação já vem acompanhada de explicações. O leitor não precisa pensar e não se vê como parte. Ao contrário a “metade da arte narrativa está em evitar explicações.” (BENJAMIN, 2008, p. 203).

Pensamos com Benjamin, que paradoxalmente, se, por um lado, hoje as experiências deixam de ser comunicáveis e, por isso, não damos conselhos nem a nós mesmos e nem aos outros; por outro, ainda nos sobra um restinho de possibilidade de aconselhamento ao sugerir uma continuidade da história narrada. Dessa forma, a própria narrativa seria uma experiência, ou melhor, sua atualização. Está o seu declínio intimamente correlato à questão do *empobrecimento da memória* em nosso meio. Mas se “quem escuta uma história está em companhia do narrador” (BENJAMIN, 2008, p. 213), e a narrativa é condição para se atualizar experiências, então é ela mesma uma experiência.

Gagnebin se ocupa de uma questão crucial na teoria Benjaminiana, “a da importância da narração para a constituição do sujeito”, e diz que tal importância reside no reconhecimento da rememoração que, pela retomada da palavra, salva o passado do esquecimento. Em suas palavras:

Essa importância sempre foi reconhecida como a da rememoração, da retomada salvadora pela palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento. Essa empresa de rememoração já determina, na aurora do pensamento grego, a tarefa do poeta e, mais tarde, a do historiador. (GAGNEBIN, 2011, p. 03).

Então, tanto Aquiles, que prefere ser recordado por futuras gerações por uma “morte gloriosa” do que cair no esquecimento – sinônimo de morte – por “uma vida sem brilho”, quanto as Musas, que inspiram Hesíodoto, que reconhecem em Mnemosyne sua mãe – que Zeus não escolheu por acaso como quinta esposa – reconhecem na palavra rememorada a salvação do passado do breu e do silêncio. E o primeiro “historiador”, Heródoto, “define sua tarefa como uma luta contra o esquecimento”, ainda hoje a “literatura e história enraízam-se no cuidado com o lembrar” (GAGNEBIN, 2011, p. 03). Portanto,

Se podemos assim ler as histórias que a humanidade se conta a si mesma como o fluxo constitutivo da memória e, portanto, de sua identidade, nem por isso o próprio movimento da

narração deixa de ser atravessado, de maneira geralmente mais subterrânea, pelo refluxo do esquecimento que seria não só uma falha, um “branco” de memória, mas também uma atividade que apaga, renuncia, recorta, opõe ao infinito da memória a finitude necessária da morte e a inscreve no âmago da narração. (GAGNEBIN, 2011, p. 03).

Para sustentar sua análise, Gagnebin toma um exemplo – apoiada em Horkheimer e Adorno –, a *Odisseia*⁷, “narração primeira e modelo fundador da busca da identidade que ilustra o tema de volta ao país natal” (GAGNEBIN, 2011, p.04). As etapas da viagem de Ulisses são transformadas em etapas da própria constituição do sujeito racional, contrapondo-se às forças do mito, que representam as forças devastadoras do esquecimento. “Tudo acontece na *Odisseia* como se houvesse, implicitamente, uma força na narração que faz esquecer e, explicitamente, uma força rememoradora, as quais se conjugam para constituir a narração.” (GAGNEBIN, 2011, p. 04). Assim, é nos aspectos paradoxais da memória, entre a rememoração e o esquecimento, o recolhimento e a dispersão, a reunião e o despedaçamento, que se pode encontrar a “felicidade”.

Paradoxo que está no coração de nossa linguagem, na sua dinâmica de retomada e de apagamento do real; paradoxo que orienta, igualmente, o que Benjamin sempre tentou pensar, sem dúvida de maneira muito discreta; a felicidade, este instante privilegiado no qual a vida e a morte podem se encontrar sem ódio, até sem angústias, no qual as palavras da história, bruscamente, se detêm, com o risco de soçobrar, com o risco de renascer. (GAGNEBIN, 2011, p. 06).

Mas, se, como Gagnebin (2011), não conseguimos resolver a questão da importância da narrativa na constituição do sujeito, em Benjamin, o que nem é nosso intuito, tampouco “defin(e) com uma completa exatidão qual seria essa narração salvadora que deveria ser o paradigma de uma nova historiografia e a que Benjamin faz apelo nas ‘Teses’.” (GAGNEBIN, 2011, p.06). Ao menos consideramos a radicalidade da questão e sem sufocar a esperança e a exigência que ela nos implica. (GAGNEBIN, 2011, p.06).

⁷Na interpretação de Adorno e Horkheimer em *Dialética do esclarecimento*, trad. Guido de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

2.2 MEMÓRIA E HISTÓRIA: ENTRE UMA E OUTRA

Embora termos inseparáveis, a relação entre memória e história é complexa e conflituosa. Halbwachs (2006), assim como Pierre Nora (1993), e Jaques Le Goff (2003) colocam, não só identifica tais conflitos, como diz da importância de se diferenciar uma da outra.

Para Halbwachs (2006), a diferença está em que a história se prende aos fatos, calendários, com um tempo homogêneo, que não é o mesmo do grupo social que lhe dá suporte, e que a memória está ancorada, portanto que se exterioriza dos próprios sujeitos. A história hegemônica⁸, a que chama de *escrita*, é diferente daquela *vivida* em que se constrói e constitui a memória. Portanto, diferentemente da história, a memória é história *vivida* e permanece no tempo pelo sentimento de continuidade daquele que rememora. Se quisermos arriscar, podemos dizer, de acordo com Benjamin (1985, 2008), que esta história – hegemônica criticada por Halbwachs – está para um tempo homogêneo e vazio, assim como a memória para aquele que é saturado de ‘agoras’. (BENJAMIN, 2008, p.229, grifo do autor).

Já Pierre Nora (1993) diz haver uma aceleração no mundo moderno, tudo passa a ser mais dinâmico, rápido, e o protagonismo está naquilo que é novo. E com essa “aceleração da história” há um sentimento de ruptura com o passado que “se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada” (NORA, 1993, p. 07) e por isso se fala muito de memória “porque ela não existe mais.” (NORA, 1993, p. 07). Ao mesmo tempo é preciso segurar traços, vestígios e tentar resolver tal problema, da falta de rememoração, do afastamento dos costumes e tradições caídas no esquecimento, então surge a necessidade, cada vez mais constante, de registrar. Por isso, temos, contemporaneamente, a proliferação de todo tipo de *lugares de memória* (NORA, 1993). Museus, arquivos, bibliotecas, centro de documentação, banco de dados, datas comemorativas, personagens e monumentos históricos etc., tornam-se lugares referência de memória, assim como se relacionam com a memória coletiva. Nesse processo, “o sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memórias, porque já não há meios de memória.” (NORA, 1993, p. 07).

Os *lugares de memórias*, ainda, possuem restos de memórias. Porém, para Pierre Nora (1993), “desde que haja rastros, distância,

⁸A história a qual Halbwachs faz referência é a chamada *histoire événementielle*, hegemônica nos estudos históricos de seu tempo, muito criticada pela Escola dos Anales.

mediação não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história.” (NORA, 1993, p.09). Na atualidade a memória seria tomada como história. E,

Tudo o que hoje é chamado de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade da memória é uma necessidade da história. (NORA, 1993, p. 15).

Contudo, alerta, não se pode confundir memória e história. Porém, é difícil ter clareza dos limites entre uma e outra, embora saibamos que a matéria-prima comum das duas é o passado. Mas, como explica Beatriz Sarlo,

O passado é sempre conflituoso. A ele se referem em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança (direitos de vida, de justiça, de subjetividade). Pensar que poderia existir um entendimento fácil entre essas perspectivas sobre o passado é um desejo ou um lugar comum. (SARLO, 2007, p. 09).

Também Le Goff (2003), em seu livro *História e Memória*, apresenta a complexa relação e a difícil diferenciação entre memória e história. Para o autor, a memória ocupa lugar de destaque na composição do estudo histórico e entendimento da História. E “hoje os historiadores se interessam cada vez mais pelas relações entre história e memória.” (LE GOFF, 2003, p. 07). Diz que a Memória é tema importante, uma vez que é objeto de disputa entre indivíduos, grupos, classes. Todos têm a pretensão de serem “senhores da memória”, principalmente quando se trata da memória coletiva. Há sempre disputas pela memória coletiva de uma sociedade, mesmo nas primeiras sociedades sem escrita, que eram diferentes, mas certamente mesmo aí já havia disputas pelo que se contar, pelos fatos que seriam históricos, ou pela narração desses fatos. Neste contexto, o esquecimento também é importante, pois é mecanismo de manipulação.

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 422).

Por isso, para tal autor, teríamos na era dos regimes fascistas e nazista o cume da memória, melhor de sua valorização. Por isso “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (LE GOFF, 2003, p. 422).

Todavia, para Le Goffe, em relação à história o que sobrevive do passado não é o que existiu, mas o que o historiador escolhe para estudar. Diz que “a memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os *documentos* e os *monumentos*.” (LE GOFF, 2003, p. 525, grifos do autor). Assim a história só existe devido a escolhas efetuadas pelos historiadores. São “os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador.” (LE GOFF, 2003, p. 526, grifos do autor). O Autor alerta que todo documento é monumento, mas que também pode contar um discurso histórico que se quer contar por si só com pretensões. Por isso, por conta de sua produção, “é mentiroso”. Diz:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

Vale dizer que, para Le Goff, a memória está no próprio alicerce da história. “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro.” (LE GOFF, 2003, p. 471).

Nesta perspectiva, e em acordo com Otto (2012), consideramos que

É das memórias que a história, como operação intelectual, se alimenta, sendo, então, interdependentes. A história procura realizar uma espécie de dessacralização daquilo que a memória sacraliza. Ela problematiza as várias versões de um acontecimento e indica, diante de uma única versão colocada como verdade e/ou mentira, as várias versões possíveis. (OTTO, 2012, p. 30).

Pensamos que memória e história se aliam quando temos como possibilidade, pelo estudo das *memórias subterrâneas* (POLLAK, 1989), daquilo ou daqueles que sempre foram esquecidos, de contar uma história que não se conta, ou a “contrapelo” (BENJAMIN, 1985, 2008). Pois, como nos diz Benjamin (1985, 2008), a história não evolui em linha retilínea e uniforme, mas se desenvolve a partir de rupturas; é a partir da história dos vencidos, daqueles esquecidos pela história, dos sem voz, que iremos encontrar tais pontos de ruptura.

2.3 EXPERIÊNCIAS (CORPORAIS) DA INFÂNCIA: MEMÓRIA, NARRATIVA, POSSIBILIDADES

Consideramos com Walter Benjamin que a ideia de infância está imbricada às reflexões da modernidade, ou melhor, das experiências modernas. Estas instigam muitas questões educacionais que tratam da infância e suas minudências. Por isso, traz motes que se entrelaçam com a infância e o uso da linguagem, a temporalidade, a história e sua reconstrução pela memória, mas também, com capacidade mimética, que se apresentam na dimensão das experiências das crianças. Diante deste contexto, a brincadeira e os brinquedos assumem função fundamental na vida da criança, contribuindo em sua formação.

As brincadeiras compõem as recordações da infância e a formação subjetiva em dois planos: elas oferecem conteúdo ao sujeito, mas também porque todo “hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira.” (BENJAMIN, 2002, p. 102). Há um momento mimético a

formar o sujeito, que se materializa nas brincadeiras infantis e que depois se incorpora como recordação.

Nesta perspectiva, temos na narração a atualização da experiência sensorial do narrador – de quem viveu, ouviu, viu um fato. Trata-se da retransmissão da história narrada pelo ouvinte como condição essencial para a sobrevivência da narrativa, conseqüentemente, condição essencial para se atualizar experiências. “E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial.” (BENJAMIN, 2002, p. 101). Para o adulto, este retorno está na narração de uma experiência, que alivia o seu coração dos horrores, e faz gozar novamente uma felicidade proveniente da coisa vivida. Para a criança, não está em fazer duas vezes, mas sim sempre de novo, muitas vezes. (BENJAMIN, 2002, p.102)

Mas se houve um processo de declínio da arte de narrar, isso se deve ao fato de as ações da experiência estar em baixa e, ao que tudo indica, elas continuarão decaindo até que seu valor desapareça de todo (BENJAMIN, 2008, p. 197-198). Temos de alguma forma, no mundo contemporâneo, mais *vivências* e menos *experiências*, no sentido forte e substancial do termo, ou como Benjamin mesmo diz, menos “experiência comunicável.” (BENJAMIN, 2008, p.198). Por isso é cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente o embaraço quando, num grupo, se pede para narrar alguma coisa. É como se nos fosse retirada uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 2008, p. 198). Mas, na infância, ainda, residiria tal possibilidade, pois, se “o adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores da guerra” (BENJAMIN, 2002, p. 101), a criança, via brincadeira, recria para si o fato vivido, “começa mais uma vez do início.” (BENJAMIN, 2002, p.101). E quanto mais se perde na brincadeira, mais se “encontra” com vitórias, triunfos, mas também frustrações, pela experiência da própria brincadeira. Portanto as crianças, via brincadeira, têm grande possibilidade de experimentação e de intercâmbio de suas experiências.

Ainda para Walter Benjamin, tal experiência – das crianças – se apresenta por uma determinada capacidade/faculdade *mimética* de experimentação – que de certa forma foi solapada na “formação” e se apresenta limitada entre os adultos. Mas os jogos infantis estão repletos de comportamentos miméticos, não se restringem, ou se limitam, de modo algum “à imitação de pessoas”. Já que “a criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem.” (BENJAMIN, 1985, 2008, p.108). Assim a brincadeira não é de maneira

alguma determinada pelo conteúdo imaginário do brincar, ao contrário “a criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda.” (BENJAMIN, 2002, p. 93).

Porém, se os jogos e brincadeiras infantis têm essa capacidade *mimética*, não são de forma alguma desvinculadas do mundo adulto, já que a criança não “brinca numa ilha deserta” (BROUGÈRE, 2000, p. 105). Se considerarmos que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte ao povo e a classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2002, p. 94), então as brincadeiras também são expressão do mundo adulto. Portanto, “aprende-se a brincar.” (BROUGÈRE, 2000, p. 98). Assim, temos que estar atentos às armadilhas da própria brincadeira. Pois ela pode ser também conformadora, e tornar-se funcional, servindo a práticas conservadoras. Podemos ter nas práticas reproduzidas automaticamente, como, por exemplo, a dos esportes precocemente e nos moldes do modelo hegemônico, ou, ainda as que representam as questões de gênero, “menino não brinca de bonecas, de casinha”, “menina não brinca de carrinhos, de bola”, exemplos conformadores, pautados na lógica machista e dominante, de uma sociedade.

Lembra Brougère (2000):

A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. (BROUGÈRE, 2000, p.100).

A brincadeira, então, apresenta possibilidades de expor a experiências, mas também, de ser exemplo de práticas conformadoras. Mas, segundo o mesmo autor, são faces da mesma prática, já que:

Aparentemente [a brincadeira] é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. [...] Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrada. [...] Além do mais, a brincadeira é ambígua sob um outro ponto de vista:

ela pode, às vezes, ser mais um lugar de conformismo, de adaptação à cultura, tal como a cultura existe. Nada garante que a inovação, a abertura tenham sempre um papel importante. Como consequência, temos valores educativos que não podem se contentar com a brincadeira. Não se pode confiar na brincadeira, mas não se pode evitar um convite para a brincadeira. (BROUGÉRE, 2000, p.103-104).

Por isso, precisamos estar atentos às ambiguidades das brincadeiras, e, pensando nas instituições educacionais que atendem à infância, em especial às crianças pequenas, em que a brincadeira perpassa toda a atuação docente, perguntamos o que o educador pode fazer diante desse contexto.

Sabemos que aquilo que as crianças mais gostam de fazer é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, “fuxicar”, demonstrando uma energia corporal bastante grande, que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e a outros com os quais elas vão tomando contato. Isso cansa demais aos adultos que estão à sua volta e que, muitas vezes, teimam em “parar” a criança em suas insistentes tentativas de descobrir não só o que está ao redor, mas também aquilo que, às vezes, está bem longe (SAYÃO, 2002, p.61). Partimos da premissa de que a infância se apresenta como um tempo de se experimentar, de brincar. Pois,

Mais que um jeito de aprender, brincar é o jeito de as crianças serem. Não é uma coisa que possa ser substituída, reembolsada amanhã, ou uma preparação para o futuro. As crianças precisam brincar hoje e todos os dias de sua infância. Todas as crianças, no mundo inteiro, têm o direito de aprender essas coisas e de ser plenamente assim. Se não brincarem – muito – quando crianças, não conseguirão aprender (nem ser) direito depois. E todos os adultos do mundo precisam aprender melhor o que as crianças, mesmo sem perceber, têm pra nos ensinar. (GIRARDELLO, 2006, p. 65).

Pautados em tais considerações, passamos a investigar nas memórias dos que atuam diretamente com a educação das crianças, sobre suas experiências (corporais) da infância. Isso nos pareceu de suma

importância para a conjuntura educacional, principalmente, quando tratamos de uma área de atuação importante: a Educação das crianças. Então, a seguir, no próximo capítulo, passamos a contar mais detalhadamente como se deu tal investigação.

CAPITULO II

3. SOBRE A FEITURA DO TRABALHO: DAS TECITURAS E CAMINHOS TRIHADOS

[...] a trajetória individual está vinculada
a um mundo social inteiro.
Roger Chartier (2002).

3.1 ALGUMAS LEMBRANÇAS: ESTILHAÇOS DE UMA INFÂNCIA

Estilhaços de uma infância é resultado de um movimento experimentado durante um primeiro impulso, primeiro caminho escolhido, antes de toda e qualquer elaboração teórica-empírico-teórica, de análise das entrevistas das professoras narradoras, para iniciar o trabalho de escrita da tese. Por isso, nossa opção por expormos neste capítulo, ou melhor, propormos, embora o resultado seja quase um metatexto, ou quiçá um ensaio memorialístico, como sua abertura. Diferentemente do restante do trabalho, está escrito em primeira pessoa. Não poderia ser diferente, por se tratar do exercício de rememoração da infância da própria investigadora, de algumas de suas experiências da infância, que nos chegam como lembranças aos pedaços, aos cacos, melhor, totalmente estilhaçadas. Ao passo que aparece como a narrativa de uma memória individual, tem algo, também, de memória social.

Foi ele importante exercício teórico-metodológico, de contribuição primordial na urdidura, organização e feitura do trabalho como um todo. Nesta direção nos proporcionou sentir/experimentar um pouco mais como se dá a elaboração da memória. Mas também o entendimento de possíveis elementos, estruturas recorrentes ao elaborar uma narrativa daquilo que já foi vivido pela criança no passado, mas que se atualiza, ao ser rememorado e narrado pelo adulto, no presente. Esse movimento ajudou no entendimento de nossas professoras/narradoras.

Corajosamente compartilhamos com o leitor o resultado deste breve, mas difícil artifício, para então, logo a seguir, no item 2.0 discorrer sobre todo processo, mais formal, dos caminhos percorridos para a feitura da tese.

ESTILHAÇOS DE UMA INFÂNCIA

Pirata, Tupi e Bambi

Eram os cães da minha infância, não tenho noção de qual veio primeiro, mas com toda certeza o Pirata era o maior. Lembro-me do seu pelo baio, quase cor de mel, dentes sempre sorridentes, jeito de brincar e esperar brincar, as brincadeiras na graminha ao lado de casa e a fila de irmãos que sempre queriam sua atenção, eu, como era menina e menor, ficava por último. Pirata, achava seu nome muito interessante, mas não tinha ideia porque meus irmãos o colocaram, apenas que me remetia a fantasias de guerreiros e navios no alto mar. Quando morreu, de velho, senti uma grande tristeza.

Um dia meu pai trouxe o Tupi, não sei de onde, se antes ou depois do Pirata, mas foi uma sensação diferente que não sei explicar. Era branco com pintas cinza, pequeno, nada tinha de parecido com o Pirata, mas gostei de cara. Era companheiro e corria pela rua de chão batido, atrás da gente, quando íamos para a escola, até não conseguir mais nos alcançar. Creio que depois voltava para casa, sozinho, ou quem sabe esperava ali mesmo no lugar em que nos deixou de manhã cedo, porque quando estávamos próximos de casa, voltando da escola, lá vinha ele correndo nos receber novamente, com a mesma alegria com que, também, buscava qualquer um da família que descia do ônibus, no ponto perto de casa.

O Bambi era o cachorro da vizinha, mais velha, com a casa murada, amiga das minhas irmãs. Ele era uma fera, por assim dizer, corria atrás das crianças de toda a vizinhança. Em nada se parecia com um cãozinho de criança, era pequeno, preto, peludo, dentuço e feroz. Era uma ameaça para os calcanhares, que se ficassem pendurados muito perto do chão, com a gente sentada no muro, com certeza, seriam mordidos. Por um período foi uma de nossas brincadeiras favoritas, correr e se empoleirar no muro fugindo do Bambi. Era bom, mesmo, ou principalmente, quando alguém saía com o pé mordido, até quando foi o meu.

Em nada os três se pareciam, só não eram de raça e comiam o que dávamos, melhor, sobras das comidas do dia, que mais pareciam deixadas de propósito no prato. E, nenhum, nunca precisou de veterinários, os banhos a gente dava de mangueira, quando estava calor, e se tivesse algum bicho, as pulgas, por exemplo, meu pai trazia o veneno colocava. E só.

Os pés de fruta

Sempre tive muitas frutas ao meu redor, cada uma a seu tempo, mas não me lembro de ter ido a uma feira antes da adolescência. A goiaba era colhida direto no pé, com aquele vermelho vivo, porque eu gostava da vermelha, a branca não era atraente, nem na aparência, muito menos no sabor. Comida na mesma hora que era colhida, sem agrotóxico não precisava lavar, só ser consumida, com todo seu frescor, ali mesmo nos galhos da goiabeira, que sempre subíamos aos gritos.

Em dezembro era a época da jabuticaba. Mas a jabuticabeira exigia além de uma escada, muita agilidade, destreza e certa técnica, para subir. Era uma árvore alta, frondosa, que lembra o Natal, com todas as suas ervas de passarinho, as “barbas de velho”, como chamávamos. Para comer a jabuticaba um adulto, um adolescente que seja, precisava ajudar. Era preciso segurar a escada, levar algum recipiente atado a uma corda para colher as pequenas frutas que ficavam todas agarradas ao tronco, como se não quisessem jamais sair desse lugar em que nasceram. A sensação de estar em uma árvore tão alta, com um tronco grosso e galhos enormes, que pareciam outros troncos, era um medo aliado ao prazer de estar ali imperceptível aos olhos de quem estava lá embaixo aguardando eu descer o recipiente cheio daquelas frutinhas pretas e brilhantes. Comia uma ou outra ali mesmo, rapidamente, porque, ainda, era preciso enfrentar o perigo da descida. Depois comíamos até azedar a boca.

O mamoeiro alto, com um tronco comprido, fino, flexível e sem galhos, com uns cinco ou seis mamões presos lá no topo. Quando um mais amarelado reluzia ao sol, minha mãe falava, “sobe e apanha”. Ao ver minha cara de desaprovação da ideia, dizia que precisava ser eu, porque a colheita carecia de alguém assim, pequena, magra, ágil e esperta. Era hora de me exercitar. Parecia que estava subindo em um pau de sebo, nenhum galho para apoiar, podia até ter o auxílio de uma escada, mas não o suficiente para alcançar lá no alto e colher o fruto. Não sei como conseguia colhê-lo, grande e pesado era para uma criança tão pequena. Não podia jogar lá do alto, se espatifaria no chão, ninguém conseguiria agarrar, talvez um goleiro profissional. Então descia com uma mão segurando o tronco flexível, que ameaçava quebrar a qualquer momento, e a outra o fruto do mamoeiro. Nunca gostei de mamão.

Engenho de farinha

O engenho do senhor M ficava ao lado de casa e era enorme. Ali brincávamos e ajudávamos em troca de beiju. O chão era de barro batido,

as paredes de tijolos maciços e o telhado com umas telhas de calhas, também de barro. Primeiro era tocado por um boi, que ficava rodando em círculos preso a sua canga que era ligada a uma engrenagem rudimentar de madeira, que por sua vez desembocava no centro do forno e remexia a massa até virar farinha de mandioca. Sinto o cheiro, o aroma, o calor da farinha nova saindo do forno. Quando roubávamos um punhado, comíamos de uma só vez. Eu gostava de acentuar o sabor colocando na laranja colhida também ali no quintal do seu M, ou trazida de casa.

Depois de um tempo tudo foi trocado por peças novas, de aço. Foi automatizado. O boi sumiu do centro do engenho e bastava ligar alguns botões para tudo funcionar. Mas o cheiro e o gosto da farinha recém-saída do forno eram os mesmos. Agora os bois serviam apenas para puxar o carro de bois e trazer os montes de mandioca da roça e atirar em um canto do engenho para a gente raspar, tirar aquela casca marrom.

Essa era a minha participação, a das crianças, na feitura da farinha, raspar as mandiocas. Chegávamos com nossas facas, pequenas, mas afiadas, para descascá-las. Em poucos minutos a deixávamos branquinhas, depois de separadas eram atiradas em uma máquina que moía transformando-as em uma massa, que secava na prensa até o ponto de poder ir ao forno e virar farinha.

Quem ajudava na raspagem da mandioca tinha direito ao beiju. Feito no calor do mesmo forno e com a mesma massa que se produzia a farinha, só que de maneira diferente, ele ficava duro depois de assado. Sempre pensei que beiju era uma farinha assada. Mas não era. É outro derivado da mandioca, que deve ser feito antes dela virar farinha. O gosto do salgado era mesmo parecido. Mas o doce era bem diferente, de um sabor adocicado cheirava a erva-doce e derretia na boca, principalmente, quando comido com café com leite.

Eu adorava toda vez que trazia meu “pagamento” para casa. Mas também, brincar de pega-pega e catar laranjas, para comer com a farinha nova do engenho. Nos dias em que mais brincávamos do que ajudávamos não ganhávamos o beiju, mas sempre tinha o outro dia.

A lancheira garrafa (1977)

Tinha cinco anos e minha mãe falou que eu ia para escola. Parece que uma professora passou de casa em casa avisando que teria pré-escolar no bairro, anexo à escola básica, e fizeram minha matrícula. Tudo preparado para o primeiro dia de aula. O uniforme, um vestidinho quadriculado azul e branco, a congá azul-marinho e as meias brancas, alguns lápis de cores e um caderno de desenho. Mas o mais importante

era a lancheira. Era preciso uma, para os dias de passeio. Eu não tinha. Minha mãe falou que compraria depois, porque não seria preciso logo no início, tinha comida na escola. Fiquei um tempo imaginando como seria minha lancheira. Podia ser vermelha ou rosa, não importava muito a cor, de plástico com um desenho bonito na frente, uma garrafa plástica embutida com a tampa aparecendo na abertura superior, um espaço para o lanche ao lado da garrafa, onde se colocaria um suco, talvez, em um dia qualquer até um refrigerante, uma presilha para fechar e uma alça comprida para usar dependurada no ombro. Via as lancheiras dos amiguinhos, alguns levavam à escola, mesmo não precisando levar lanche, todas tinham o mesmo desenho e a minha seria parecida, evidentemente, tentava desvendar apenas o desenho e a cor que teria. Mas minha primeira, e única, lancheira era apenas uma garrafa vermelha de plástico para pôr a bebida, com uma grande alça que permitia transportá-la sobre ombros. Minha decepção ao vê-la, era a mesma a cada dia que precisava carregar o lanche, bolo, bolacha ou um Mirabel⁹ em um saco de papel de venda, os supermercados da minha infância, sempre que era exigido um lanche especial para um passeio ou mesmo um dia diferenciado, como aniversário ou dia das crianças. Era bonita, toda vermelha, só faltava um pedaço, não estava completa. A sensação é que minha mãe tinha comprado só um pedaço, talvez tivesse faltado dinheiro, porque nenhuma criança levava consigo um saco de papel quando carregava uma lancheira.

O namoradinho (1977)

Dizem que “o primeiro amor a gente nunca esquece”. Como esquecer um menino de cinco anos, ainda no pré-escolar como eu, um sorriso lindo, o cabelo de um castanho brilhante, a pele morena clara e de uma brincadeira cativante. A sala de aula do pré-escolar dispunha de uns carrinhos de mão, de madeira, coloridos e umas ferramentas, para os meninos. Umas mesinhas de cozinha, azuis, com cadeirinhas e umas loucinhas, para as meninas. Pronto, o cenário perfeito. Ele ia trabalhar com os amiguinhos, na obra, de carrinho de mão e ferramentas em punho. Ao mesmo tempo em que eu preparava o almoço, café ou janta, com a ajuda de algumas amiguinhas, qualquer uma, o importante era estar pronto para os “maridos” comerem quando chegassem da lida. Esperava ansiosa pela chegada dele, quase não suportava se por algum motivo,

⁹ Conhecida com lanche Mirabel, bolacha tipo Wafer comum entre as crianças na época.

interferências da professora ou do grupo de crianças, era preciso “trocar de marido” ou de brincadeira. Óbvio que aceitava prontamente e seguia brincando, ninguém podia sequer suspeitar que estivéssemos apaixonados. Ele retribuía. Eu sentia. A revelação veio no ano seguinte, já na primeira série do Ensino Fundamental. Sabendo escrever umas poucas palavras, ele se declarou em um bilhete escrito a lápis em um papel fino e amarelo. Meu amor de toda infância até a adolescência.

O mingau (1977)

Odeio mingau de maizena com todas as minhas forças. Acredito que tenho este sentimento desde sempre, ou desde meus cinco anos, quando na pré-escola a professora me obrigou a comer. Era o lanche da tarde, um mingau branco e mole, de leite e amido de milho. Seria um ótimo alimento para as crianças, as deixava fortes, bradava a professora. Não comia em casa. Não gostava. Mas estava na escola, não tinha outro lanche, era preciso comer. Sentir aquele gosto de leite e farinha em pó, misturados, arrepiava todos os pelos do corpo. Falei para a professora, repetidamente, sobre meu sentimento, mas ela retrucava sempre. Repetia que era bom, eu viria a gostar, só faltava experimentar, “as crianças precisam aprender a comer”, dizia. Eu já tinha experimentado e odiado. Por que era tão difícil de entender? Não sei. Continuo não sabendo. Só sei que o estômago concordou com o paladar e, ao término da última colherada, devolveu cada uma delas que, muito custosamente, a professora tinha “me ensinado a comer”. Sujei toda minha roupa e a dela. Vomitei. Não um vômito qualquer, mas aquele que limpa o estômago. Fiquei satisfeita. Não sobrou nenhum resquício de mingau em meu corpo.

O fusca amarelo (1978)

Lembro como meu irmão mais novo, com um ou dois anos de idade, corria gritando “o brumbrum do pai, brumbrum do pai”, quando meu pai chegava ou saía de carro levantando poeira na estrada barrenta do bairro. Estávamos em 1978, e, aos meus seis anos, meu pai era um herói, um soberano com seu fusca amarelo, segundo dono, ano de fabricação 1972, reluzente ao sol. Negociou com seu patrão, o homem para quem estava construindo uma grande casa. Era pedreiro e carpinteiro, custava a chegar a alguns lugares, com suas ferramentas, seja no bairro que morávamos ou aos vizinhos. Seu fusca resolveria muitos problemas, poderia trabalhar longe, teria mais trabalho,

consequentemente mais dinheiro, nós mais felicidade. Era uma alegria para toda família ter carro, um sonho realizado, uma vitória.

Não era só essa questão laboral, temos que falar nos domingos de passeios à Lagoa da Conceição, à casa da minha tia, irmã de minha mãe, para brincar o dia inteiro com minhas primas. Em ir à missa sem precisar caminhar quase dois quilômetros. Ou ao casamento do meu tio, irmão mais novo do meu pai, na Trindade, que era longe, muito longe do Rio Vermelho, uma festa bonita. Às vezes, também íamos ao bairro Pantanal, onde morava outra tia, mais uma irmã de minha mãe. Mas a casa pequena, os primos meninos, sem praia, muito menos areia das dunas, fazia desanimado, melhor, mesmo, é que íamos pouco.

Entretanto, toda certeza, a função mais exercida pelo fusca do pai era a de “ambulância”, não só da família, mas, e principalmente, do bairro, que fica distante, mais ou menos trinta quilômetros do Centro, e carecia de tal serviço. Lembro-me dos vizinhos, próximos ou afastados, continuamente batendo na porta pedindo para levar alguém da família ao médico, à maternidade, ao hospital, de urgência. Sempre de manhãzinha, no fim de tarde ou mesmo na madrugada, nunca no meio do dia, sabiam que neste horário ele estaria trabalhando. Nunca vi meu pai negando socorro a ninguém, nem às pessoas desconhecidas. Creio que, por vezes, isso incomodava minha mãe, já que não bastava conduzir até o hospital, era preciso esperar o desfecho da situação para retornar, o que significava horas fora de casa. Era famoso no bairro por seu fusca “ambulância”. Nada de estranho, poucas pessoas tinham carro na época, menos ainda se prontificavam a levar doentes ao hospital.

A pneumonia – 21 Dias

Em um dia qualquer senti uma imensa dor. Não sabia dizer para minha mãe o que estava sentindo. Não conseguia respirar direito, não podia correr ou brincar que o ar se esvaía. Pensei “será que vou morrer?” Só me restava chorar. Chorei muito. Parei. Voltei a chorar. Então já estava no carro de meu pai, nosso fusca amarelo, no colo de minha mãe, vestida com meu vestidinho, também amarelo, de flanela com estampa de ursinhos em uma cor acinzentada. No hospital infantil (Joana de Gusmão) o diagnóstico: pneumonia. O tratamento: vinte e uma injeções de penicilina. Não fazia ideia do que era, do que o médico estava falando, mas adivinhei, ali mesmo, doeria muito.

Por vinte e um dias consecutivos Dona Maria, a enfermeira do posto de saúde, aplicou o medicamento indicado. Cada dia que voltava em sua casa mais dolorida ficava minhas nádegas pequenas e magras. Não

sei o porquê, mas eram aplicadas em sua casa e não no posto de saúde, talvez por ser à noite e ocorrer a maior choradeira em todas elas. Vinte e um dias sem brincadeiras. Vinte e uma picadas de agulhas em meu corpo. Vinte e um dias de sofrimento e dor, que diziam e repetiam os adultos em cada um deles, não deveria incidir sobre uma criança de cinco ou seis anos. Sobrevivi.

Felicitações, cumprimentos em dias festivos

Cumprimentar e ou felicitar meu pai por qualquer data comemorativa, dia dos pais, aniversários, Natal, ano novo ou qualquer dia que pudesse se dizer especial, diferenciado, era um verdadeiro ritual, obviamente que coordenado e orientado por minha mãe. Não sei se é possível descrever toda a intensidade de tal cerimonial. Era preciso uma gesticulação apropriada, respiração adequada, momento oportuno, palavras certas que deveriam ser corretamente proferidas, evidentemente ensaiadas no dia anterior. Qualquer passo em falso colocaríamos tudo a perder, não ganharíamos sequer um “obrigado”, sempre pronunciado secamente, imagina se um abraço ou um beijo.

Eu e meus irmãos passávamos igualmente por tal sabatina toda e qualquer data comemorativa, da infância à adolescência. Os dias dos pais e dia de aniversário eram mais difíceis, porque nesses os cumprimentos eram pessoais, pronunciados diretamente a ele e não a toda família. Então ou se teria sucesso ou seria a total frustração. Nem sempre meu pai acordava de bom humor, o que dificultava ainda mais a situação. Devidamente coordenados, ficávamos em fila atrás de minha mãe, esperando que tomasse o café, escovasse os dentes. E se fosse dia de fazer a barba? Fazer o quê? A espera seria mais longa. Ela liberava um a um para entregar um bilhete ou um cartão, daqueles feitos na escola, dizer “feliz dia dos pais” ou “feliz aniversário, pai”, sem demora e rapapés. Cada um tinha seu momento e a reação podia ser diferente a cada felicitação. Torcia na fila por meus irmãos maiores e depois, já feliz ou frustrada, torcia pelo mais novo.

Plantações e colheitas

Participávamos das plantações e colheitas do milho, feijão, mandioca e melancia. Não se falava em trabalho infantil, mas em ajudar os pais a plantar e a colher. Era muito divertido semear os grãos, sementes ou a rama da mandioca nas covas feitas por meu pai, ou até por outro adulto que fora ajudá-lo. Nesses dias meu pai não trabalhava nas

construções e ficávamos todos, meus irmãos e eu, ali juntos com ele. Isso era muito bom. Mas o que era infinitamente melhor era a hora do café. Era esperada, aguardada com entusiasmo. Era desejada. Minha mãe chegava com o café – ou às vezes eu mesma, que era menor, ficava em casa só para levar o café “aos que estavam na roça” – sempre com bolinhos de chuva, bolo de chapa (feito de farinha de milho assado na folha da bananeira na chapa do fogão à lenha), milongas (um doce frito que se assemelha muito com um bolinho, mas tem gosto de pão) ou alguma outra delícia feita por minha mãe. Não importava muito, o melhor era tomar o café ali, na roça, sentados à sombra de uma árvore, em roda, com os quitutes que minha mãe fazia para a ocasião tão diferente, diria especial. Em alguns dias esses momentos eram ainda melhores. Algum adulto, geralmente o meu pai, contava “um causo”, um conto, uma história. Com muitas aventuras ou casamentos proibidos, povoados com mula sem cabeça, lobisomem, caçadores, animais ferozes, reis, príncipes e princesas e todos os tipos de personagens fantasiosos, que a mim pareciam os mais reais. Plantar era estar em família, tomar um café peculiar ouvindo a narração de histórias incríveis. O melhor? Tudo se repetia nas colheitas.

Brincadeiras

Elástico, banho de rio, pega-pega (com o Bambi, na rua ou nos galhos das árvores), pé-na-lata, esconde-esconde, bandeira-salva, pipa, fazendinha, carrinho, vendinha, loucinha de barro, casinha, bicicleta, jogo de taco, eram as brincadeiras mais fascinantes da minha infância. Lembro-me da sensação que cada uma proporcionava. Mas todas tinham algo em comum, a liberdade de escolha, de movimento, a rua, ninguém dizendo quem devia ou não brincar. Escolher ou ser escolhida pelas crianças maiores, mais velhos, amigos, irmãos, não importava, mas não ter nenhum adulto para dizer “faça isso ou aquilo” era fascinante. Essa era a minha hora, não eram muitas ao dia, mas eram minhas escolhas. Brigar, requerer uma posição qualquer de igual para igual, aceitar ou não a decisão dos amigos, começar e terminar a brincadeira a bel-prazer, era experimentar algo do mundo adulto. Todas essas brincadeiras eram um mundo em particular e me sentia viva em cada uma delas, meu corpo estava ali sentindo cada prazer, dor, cansaço e desejo que pudessem exigir.

3.2 UM POUCO DO PERCURSO

Parece-nos que a mola propulsora da investigação que ora apresentamos em nível de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, sobre as questões que dizem respeito ao *lugar das experiências corporais da infância* na formação de professores/as atuantes na infância, especificamente na Educação Infantil, e dessas mesmas *experiências corporais na infância se relacionarem com o ser professor/a*, ou melhor, *o se formar professor/a*, começa na formação inicial de professora de Educação Física¹⁰.

Atentos à formação de professores/as e sua prática pedagógica no que tange à infância, logo a identificação foi com as propostas educativas então chamadas *progressistas*¹¹, que dentre suas preocupações destacavam atuação pedagógica na infância. Mas, também, percebendo que o esporte – sob forma e modelo hegemônicos – tinha forte ligação com a identidade dos professores/as de Educação Física, ou com o formar-se professores/as, já que este lida com aquilo que supostamente sabe *praticar*¹², desde a formação inicial em Educação Física, apostamos em

¹⁰ A formação inicial foi permeada por discussões e entraves acerca do fenômeno esportivo, sua prática, seu aprendizado, sua forma hegemônica e as formas de apropriação deste conhecimento. Tema de grande relevância na sociedade contemporânea, o esporte não escapava aos debates acadêmicos, o que não acontecia sem frequentes desconfortos e mal-entendidos. Estes debates *esportivos* – que nem sempre obedecem ao “espírito esportivo” – que mesmo nas próprias práticas, geram conflitos, contradições, paradoxos, não era diferente quando o tema era a formação de professores/as.

¹¹ As chamadas *teorias progressistas* da área foram formuladas na década de 80 e 90 do século XX e, entre outros aspectos, pretendem transformar/redimensionar o esporte no âmbito escolar. Elas pretendem a formação de crianças críticas que possam se apropriar do conhecimento do esporte em seu âmbito mais geral e não somente como uma reprodução da sua versão de alto rendimento, que é seletivo e excludente, não favorecendo os “menos aptos”. Refiro-me aqui as mais conhecidas: Crítico-superadora de um coletivo de autores (SOARES, et. al., 1992), Aulas Abertas (HILDEBRANT; LANGING, 1986) e Crítico-emancipatória (KUNZ, 1991).

¹² Taborda de Oliveira (2003a), em seu trabalho *Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984)*, relata que, no conjunto de depoimentos por ele colhidos, as perspectivas do esporte se confundem no contexto da formação e das aulas de Educação Física escolar. Dos doze professores escolares entrevistados, cinco deles tiveram a formação esportiva e sete não tiveram essa formação. Enquanto uns apontavam a possibilidade educativa, outros declaravam que era o que estava posto na época. Para alguns, esporte e Educação Física

investigar sobre o que se apresentava um forte elemento identificador dos professores de Educação Física: *o esporte*.

Em tal investigação¹³, ainda na formação inicial, apareceu um forte indicativo de que as biografias esportivas desses futuros professores/as (então acadêmicos/as) estudados atribuíram ao esporte, prática esportiva, um elemento significativo na formação profissional e pessoal dos professores/as de Educação Física. Ainda, contudo, ficaram indícios de que era preciso aprofundar questões relacionadas sobre como se formam os professores/as. Então desenvolvemos, em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação Em Educação do Centro de Ciências da Educação/CED/UFSC, na linha de Ensino e Formação de Educadores, uma pesquisa com o seguinte objetivo: investigar *o lugar social da biografia esportiva na formação dos professores/as*, ao que tomamos o contexto da formação inicial como eixo fundamental para tal propósito. A preocupação era com aqueles que estão se formando professores/as, então de Educação Física.

Na pesquisa de Mestrado¹⁴, trabalhamos com elementos da *história oral* (Thompson, 1998), considerando as experiências esportivas dos informantes, realizando um cruzamento com fontes escritas, em especial documentos curriculares. Além de *esporte e formação*, *memória*, *experiência* e *narrativa* foram conceitos aglutinadores na configuração da pesquisa. Escutamos os futuros/as professores/as narrando suas histórias sobre suas práticas esportivas, considerando que cada narrador viveu, ouviu, viu um fato e mergulhou sensorialmente no fato narrado (BENJAMIN, 1985). Descobrimos, entre outros elementos, nas falas dos narradores que apontaram para narrativas esportivas laudatórias, um forte indicativo de que as experiências corporais da infância, ou o que os professores/as puderam rememorar delas, já se relacionavam ao esporte, e que as marcas esportivas que ocupavam lugar de destaque na infância dos investigados, bem como nas lembranças dos futuros/as professores/as, já se colocavam na direção da formação em Educação Física.

chegavam a se confundir no momento estudado. Para outros, há um apontamento de tensão entre esporte como meio educativo e o esporte como fim em si, ou esporte de rendimento.

¹³ “**Sem grana para ir à Atenas...A olimpíada é aqui**”: um estudo sobre os jogos internos/de integração do curso de educação física da UFSC. (VIEIRA, 2004).

¹⁴ **Memória, esporte e formação docente em educação física**. (VIEIRA, 2007).

Tal rememoração desses professores e a narração das práticas corporais na infância foram tão intensas que não só adquiriram uma força na formação profissional, mas também pessoal desses mesmos sujeitos. Nosso trabalho, lecionando Educação Física em Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pela proximidade que a atividade profissional nos proporcionou com as crianças pequenas e a preocupação com sua formação, além de resultar em uma graduação em Pedagogia¹⁵, também nos instigou a querer aprofundar as questões que apareceram na investigação em nível de Mestrado. Mas, já havíamos trabalhado com professores/as de Educação Física nas duas oportunidades, investigações já citadas. Portanto, partindo da premissa de que as práticas corporais não se restringem a um campo específico de atuação, ou seja, a Educação Física, principalmente, quando falamos em Educação Infantil — cujo campo de conhecimento e atuação, dialoga com algumas áreas de conhecimento, como por exemplo, a Sociologia, História, etc. — e nem tampouco a Educação das crianças pode se reduzir a campos específicos de conhecimentos¹⁶, trilhamos outro caminho. Propusemo-nos uma investigação sobre a memória de professores/as¹⁷ atuantes na educação das crianças, mais especificamente na Educação Infantil, no que tange as suas *memórias das experiências corporais na infância* e uma possibilidade de isso se relacionar com a sua própria maneira de ser professor/a atuante com as crianças.

Em tal contexto, surge esta nova investigação, cuja pergunta norteadora se apresenta da seguinte forma: como *as experiências corporais da infância* operam na formação da subjetividade de professores/as, tornando-os atuantes na Educação Infantil?

Para alcançar os propósitos e objetivos elencados para esta investigação, tomamos, inicialmente, como objeto de pesquisa o contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis¹⁸, da qual a

¹⁵ Curso do Programa Universidade Aberta do Brasil, desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa em parceria com a Prefeitura Municipal Florianópolis responsável pelo Polo Presencial.

¹⁶ Diz respeito às concepções de infância na modernidade, e, de Educação Infantil e a constituição de uma *Pedagogia da Infância*.

¹⁷ Aqui falamos dos demais professores/as, os/as pedagogos/as, ou aqueles que não são professores/as de Educação Física.

¹⁸ Aqui vale referenciar a dissertação de Mestrado *Entre Memória e História: o processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na educação infantil do município de Florianópolis* da professora Adriana Wendhausen de 2006. Tal pesquisa, desenvolvida no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, versa sobre memórias

investigadora faz parte, como já dito anteriormente. Para tanto, foi preciso encaminhar o projeto desta investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, processo nº 09682313.4.0000.0121, no qual obtivemos aprovação por meio do Parecer Consubstanciado nº 253.494 de 22/04/2013. Logo após aprovação, enviamos à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que, após análise, liberou 05 (cinco) Unidades Educativas, que atendem essa etapa da educação básica, como efetivo campo de pesquisa.

Todas as 05 (cinco) unidades de Educação Infantil, liberadas para a coleta de dados, estão localizadas no norte da ilha. São 03 (três) Creches e 02 (dois) Núcleos de Educação Infantil (NEI)¹⁹. Vale dizer que não interferimos na escolha das referidas unidades, já que a Secretaria Municipal de Educação tem uma Gerência de Formação Permanente que se ocupa da distribuição de estágios e pesquisas realizadas na Rede Municipal de Ensino Florianópolis (RMEF). Assim foram liberadas as Instituições consideradas adequadas para acolher e contribuir com a investigação. Também é necessário esclarecer que não fizemos questão em intervir em tal escolha, pois a intenção era coletar as entrevistas de professores/as atuantes na Rede Municipal, portanto o enfoque é a figura dos professores/as e não as instituições em que atuam²⁰.

Nesse sentido, não vimos impedimento de, no decorrer da investigação e do curso de doutorado, com a realização do estágio

de professores e professoras com enfoque na formação continuada dos professores de educação física atuantes na Educação Infantil. Também citamos a dissertação de Mestrado *Do perfil desejado – A invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976 – 1980)* de Patrícia Regina Silveira De Sá Brant de 2013. Tal investigação está situada na área da História da Educação e também se utiliza do contexto da Educação Infantil de Rede Municipal de Florianópolis como objeto, com o intuito de investigar um perfil desejado para as primeiras professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Tendo como fio condutor o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, dentre outros instrumentos metodológicos, faz uso da *história oral* para o estudo de memórias, de professoras, para alcançar seus objetivos.

¹⁹ As creches atendem crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade em turno integral, já os NEIs atendem crianças da mesma faixa etária, mas priorizando o atendimento das crianças de 03 (três) a 05 (cinco) anos e em turno parcial.

²⁰ Mesmo que as Instituições em que atuam revelem algo sobre o presente dos professores/as, não consideramos que para o momento da pesquisa fosse determinante escolher esta ou aquela instituição, ao contrário sendo estabelecidas aleatoriamente poderíamos deixar esse algo ser revelado pela própria fala dos professores/as.

sanduíche²¹ no ano de 2014, somarmos às fontes empíricas coletadas na cidade de Florianópolis material colhido entre professoras atuantes com crianças pequenas, de três a seis anos, no Infantil, na rede pública de ensino, em duas cidades, Palencia e Valladolid, da Comunidade de Castilla y León na Espanha²². Para tanto, encaminhamos pedido de emenda de projeto ao Comitê de ética em pesquisa com Seres Humanos da UFSC, no qual obtivemos aprovação por meio do Parecer Consubstanciado nº 712.033 em 07/07/2014.

Nosso intuito, portanto, foi de compor um mosaico, utilizando-nos de mais um anteparo, que possibilitasse o entendimento de questões que dizem respeito ao lugar social das experiências corporais na infância na formação da subjetividade de professores/as que atuam na educação das crianças.

3.2.1. Um pouco do instrumento: *História Oral – Memória*

Durante todo processo nos aproximamos cada vez mais de procedimentos metodológicos utilizados anteriormente em algumas pesquisas já aqui citadas, como entrevistar pessoas. Assim selecionamos como fontes entrevistas de professores/as (regentes e/ou auxiliares de sala) atuantes na Educação Infantil em Unidades de Ensino da Rede Municipal de Florianópolis²³, bem como na educação pública de Castilla y León/Espanha²⁴. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre

²¹ Realizado na Espanha, mas especificamente no Grupo de Investigación Reconocido Estudio de la Educación Física, la Actividade Física Recreativa y el Deporte en el marco europeo”, sob a orientação do Professor Dr. Nicolás Julio Bores Calle.

²² No sistema de ensino espanhol até seis anos de idade as crianças frequentam colégios chamados de “infantil y primaria”, de três a seis anos, são da etapa do Infantil, de seis a mais ou menos doze anos compõem a primaria (sexto de primaria). Já as crianças até três anos estão em “guarderías”, que equivaleria às nossas creches. Não entrevistamos nenhuma professora que estivesse vinculada a esse nível de ensino. Todas as entrevistadas foram professoras atuantes no Infantil.

²³ Na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, atuam três professores com cada grupo de crianças: um professor/a regente e outro auxiliar de sala, responsáveis por um grupo específico de crianças, além de um professor/a de Educação Física que atua com diferentes grupos da Unidade Educativa.

²⁴ Na Educação Infantil da Rede pública de Castilla y León (Espanha) atua apenas uma professora com cada grupo de crianças, sendo que, em alguns casos, quando há disponibilidade de tempo e um professor de educação física no colégio, podem acontecer sessões de 45 (quarenta e cinco) minutos de psicomotricidade.

aqueles que, quando crianças, frequentaram instituições de Educação Infantil. Considerando suas narrativas, as professoras²⁵ foram convidadas a evocar as memórias de suas infâncias, principalmente as que se referiam às experiências corporais.

Quando lidamos com a *história oral*, como instrumento, a produção de fontes orais é primordial uma aproximação e reflexão sobre a memória. Segundo Texeira (2004),

A História Oral tem sido definida como uma *Metodologia*, porque ela reúne, propõe e contém um conjunto de princípios teórico-epistemológicos que fundamentam e norteiam a construção da pesquisa, da investigação dos fenômenos da vida humana e social. É ela uma das modalidades dos chamados Estudos Qualitativos, sustentados em pressupostos teórico-epistemológicos, dentre eles o de que os sujeitos ou atores sociais são seres de memória, de cultura e de história. São sujeitos de reflexividades, que interpretam, que significam e ressignificam o mundo, suas vidas e experiências. Como seres de vida ativa, criadores e criaturas das circunstâncias em que se inserem, inscritos em temporalidade, inseridos em territorialidades e em redes de sociabilidade, os sujeitos sociais têm e sabem o que dizer sobre si mesmos e sobre o mundo. (TEXEIRA, p.154).

Também Verena Alberti (2004) nos indica o uso da *história oral* como metodologia “é bastante adequada para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado” (p. 27). Destarte é importante dizer “claro está, que, para tratar da memória, é preciso recorrer também ao instrumento da história oral. Todavia é preciso entendê-la como uma metodologia.” (OTTO, 2012, p, 41). Assim, em acordo com tal indicação, optamos por ocuparmo-nos de tal metodologia,

Nenhuma de nossas entrevistadas citou a atuação desse outro profissional com seus grupos de crianças.

²⁵ Todas entrevistadas são do sexo feminino. Não é possível constatar qualquer afirmação relacionada à questão de gênero. Porém sabemos que historicamente são as mulheres que têm se ocupado da educação das crianças, principalmente, as bem pequenas.

da *história oral*, entrevistar pessoas, que é também “um procedimento de produção de fontes para a pesquisa.” (OTTO, 2012, p. 42).

Vale ressaltar que consideramos as professoras, os sujeitos de nossa investigação, como pessoas “reais”, que vivem e experimentam sentimentos e é assim que se formam pessoal e profissionalmente. Importa considerar o que o historiador Thompson (1981) tem a nos dizer sobre o “termo ausente – experiência humana” em sua crítica a uma determinada tradição marxista – estruturalista – que se perpetuou no ocidente. Esse “termo ausente”, *experiência humana*, reinsere o sujeito na história. Homens e mulheres – esquecidos pela “prática teórica” – que, com seus sentimentos, bons e ruins, são construção, mas, também, construtores da história, já que uma sociedade se constitui pelos sujeitos e suas experiências (THOMPSON, 1981, p. 188).

Portanto, as professoras, ao serem convidadas a rememorar suas experiências (corporais) da infância, as estão atualizando pela narrativa (BENJAMIN, 2002), ao passo em que podem se relacionar com seus sentimentos de identidade (POLLAK, 1992). Isso nos interessa na investigação, já que pensamos que as memórias das experiências corporais na infância podem ter eco na construção de uma identidade pessoal, que também é profissional, do/as professores/as (NÓVOA, 1995). Para tal autor formar-se “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, 1995, p.25). Por isso, ao rememorar suas infâncias, as professoras puderam nos desvelar muito sobre como suas *experiências* (corporais) da infância operam na formação de suas subjetividades – de professoras –, tornando-as atuantes na educação de crianças.

Nesse sentido ouvimos as narrativas das entrevistadas – as professoras – cujas falas cruzadas entre si permitiram a articulação de diferentes níveis de discurso. E então produzimos apontamentos compondo categorias de análises, oriundos das apreciações organizadas a partir de aspectos reincidentes na própria fala de uma mesma entrevistada e/ou nas das demais. Mas concordamos quando Alessandro Portelli (2004) diz que, para construir um procedimento narrativo, é preciso modificar nosso próprio modo de administrar o tempo e o ponto de vista. Diríamos com ele que é preciso considerar que nós mesmos crescemos, mudamos, tropeçamos “através da pesquisa e no encontro com os sujeitos. Falar sobre o ‘outro’ como sujeito está longe de ser suficiente, se não nos enxergamos entre os outros e se não colocarmos o tempo em nós mesmos e nós mesmos no tempo.” (PORTELLI, 2004, p. 313, grifo do autor).

3.2.2.1 Os sujeitos da pesquisa

As entrevistadas, no total de 10 (dez), são seis professoras que atuam na RMEF, e têm suas carreiras vinculadas ao magistério na Educação Infantil, e 04 (quatro) professoras atuantes, com crianças pequenas, no Infantil, na rede pública de ensino, três na cidade de Palencia e uma em Valladolid, da Comunidade de Castilla y León na Espanha.

A única condição para participar da pesquisa era, quando criança, ter frequentado alguma instituição de Educação Infantil, por no mínimo 01 (um) ano. Por isso, no caso da RMEF, procuramos dentre as cinco Unidades Educativas, liberadas para a pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), professoras²⁶ que, quando crianças, tivessem frequentado qualquer instituição de Educação Infantil, quer da rede pública ou privada, de qualquer cidade ou estado do país. Isso quer dizer que não focamos em uma rede ou território específico já que nosso interesse está na figura do professor/a e em suas experiências da infância, não só as vividas em instituições quando crianças, como também as experimentadas fora delas. Além do mais, pensamos que a diversidade de instituições e regiões que pudessem surgir no campo pesquisado só enriqueceria o debate. Por isso, coletamos entrevistas junto às professoras espanholas nos utilizando do mesmo critério.

Após apresentar toda documentação necessária²⁷, encaminhada pela SMEF, às diretoras e supervisoras²⁸ das Unidades de Educação Infantil e ter o tema da pesquisa explanado, contamos com o auxílio das mesmas na identificação dos possíveis sujeitos da pesquisa. Circulamos pelas Unidades Educativas conversando com as pessoas, algumas já sabidas frequentadoras da Educação Infantil quando crianças, outras possíveis frequentadoras por serem mais jovens²⁹, e apresentando a pesquisa. Achamos que assim seria a maneira mais conveniente de apresentar a investigação e selecionar os sujeitos para a coleta de dados. Todas as professoras entrevistadas se prontificaram a narrar suas histórias

²⁶ Sempre que houver referência às professoras entrevistadas, estamos nos referindo às professoras, bem como as auxiliares de sala entrevistadas.

²⁷ Carta de apresentação e encaminhamento para liberação e autorização da pesquisa de doutorado, emitida pela Gerência da Formação da SMEF, juntamente com parecer consubstanciado do Comitê de ética em pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

²⁸ Todas as profissionais constatadas, também, eram do sexo feminino.

²⁹ Perguntamos por pessoas mais jovens, com menos de 40 anos, já que no Brasil a Educação Infantil ganha relevância a partir da década de 1970, principalmente o chamado Pré-escolar.

relacionadas às experiências (corporais) da infância. Mas, ao contrário do que pensávamos, não tivemos tantas adesões, algumas vezes pela exigência da frequência em instituições de Educação Infantil quando crianças, mas, principalmente, pela disponibilidade do tempo, que dividiam entre o trabalho e a família, para conceder as entrevistas. Assim não houve qualquer veto de nossa parte às pessoas que supostamente tivessem interesse em participar da pesquisa, ao contrário as entrevistadas foram buscadas com afinco.

Ouvimos duas professoras em cada Instituição, abrangendo 03 (três) das 05 (cinco) liberadas como campo de pesquisa pela SMEF. Segue uma breve caracterização das professoras que se dispuseram a narrar suas histórias e contribuir com a discussão do tema proposto.

Na primeira Unidade pesquisada, duas professoras, Deise e Karla³⁰, concederam a entrevista.

Deise: tem 29 (vinte e nove) anos, casada, professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Nasceu em Lages, cidade da região serrana do Estado de Santa Catarina. Fez magistério quando ainda tinha 15 (quinze) anos e é formada em Pedagogia. Professora desde seus 16 (dezesseis) anos de idade, atua na educação há 13 (treze). Começou sua carreira docente já na Educação Infantil como auxiliar de sala, ainda, no município de Lages, cidade em que morava na época. Sua carreira está vinculada à Educação Infantil. Desde 2004, data em que se mudou para Florianópolis, atua na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como professora. Trabalhou apenas 01 (ano) no Ensino Fundamental “para ter experiência”. (Deise, 29 anos). Mora em um bairro no norte da Ilha com seu marido e um filho de 09 (nove anos).

Em sua infância, frequentou a Educação Infantil antes dos 07 (sete) anos. Idade com que entrou no ensino fundamental, ou como mesmo diz, “no dito ensino formal”. (Deise, 29 anos). Frequentou o Pré-escolar durante 01 (um) ano na cidade de Lages, quando tinha de 05 (cinco) para 06 (seis) anos de idade. Ficava na instituição por um período de 04 (quatro) horas diárias. Não lembra ao certo, mas pelos cálculos efetuados – data de nascimento e idade que tinha quando frequentou a Educação Infantil – foi em 1988 ou 1989. Mas afirma: “não tenho vivência de creche, o que frequentei era o Pré, não sei se tinha creche na cidade. Mas Pré era muito forte, todo mundo ia pro Pré”. (Deise, 29 anos). Frequentou uma escola pública que atendia de primeira à quarta série do Ensino

³⁰ Todos os nomes aqui veiculados são fictícios por uma questão ética, conforme acordo com as professoras em preservar o anonimato garantido no TLCE, já que não é o objetivo a identificação, mas sim as histórias em si.

Fundamental e a Pré-Escola³¹. Diz que a realidade socioeconômica dos frequentadores da instituição era “mesclada”, já que atendia crianças de um bairro e de uma “comunidade de morro” que ficava atrás da escola. Revela que não pertencia à família com dinheiro, mas deixa claro que não pertencia ao grupo de crianças que morava no morro. “Era uma realidade bem misturada mesmo, atrás tinha um morro em frente tinha uma avenida, e tinha todo o pessoal que morava ali. Tinha criança com uma realidade socioeconômica bem boa”. (Deise, 29 anos).

Karla: 31 (trinta e um) anos, casada, professora contratada (ACT) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis³². Nasceu na Lagoa da Conceição, bairro da cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, onde mora até hoje. Só que atualmente em outro bairro: Rio Vermelho, no norte da ilha, com seu companheiro. Professora atuante na Educação há 12 (doze) anos. Iniciou sua carreira docente em 2000 em uma Organização não Governamental (ONG) onde trabalhou 01 (um) ano como recreadora. Logo no ano seguinte, em 2001, trabalhou na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como professora contratada. Saiu para trabalhar 03 (três) anos na Rede Estadual de Ensino, também como professora contratada. Então “voltei para a Prefeitura e estou até hoje” (Karla, 31anos). Fez magistério. É formada em Pedagogia e tem Pós-graduação, em nível de especialização, em Interdisciplinaridade. Sempre atuou na Educação Infantil, com uma única e rápida inserção no Ensino Fundamental, apenas quando fez estágio obrigatório do curso de Pedagogia.

Frequentou a Educação Infantil por 01 (ano) quando tinha entre 05 (cinco) e 06 (seis) anos de idade. Ficava por aproximadamente 04 (quatro) horas na instituição no período vespertino. Era uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e atendia 02 (duas) turmas de Pré-escolar e as turmas de primeira a quarta-série do Ensino Fundamental, localizada no bairro em que nasceu. Também não soube confirmar qual ano especificamente, mas que foi entre 1988, 1989.

³¹ Vale ressaltar que o Pré-escolar era geralmente vinculado à educação escolar, muitas vezes até com turmas atendidas pela própria escola de ensino regular. Diferentemente do que ocorre hoje com as instituições de Educação Infantil (Creches e Núcleos de Educação Infantil) que são sim etapas da educação básica, mas funcionam desvinculadas das escolas de Ensino Fundamental.

³² A Rede Municipal de Ensino tem professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT) que participam de processo seletivo anualmente e são contratados para o ano letivo. Há muitos professores que seguem na carreira com esse regime de trabalho.

Já na segunda instituição visitada foram ouvidas mais duas professoras, Mônica e Júlia.

Mônica: 27 (vinte e sete) anos, casada, e professora auxiliar de sala da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Nasceu em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. Morava no bairro Itacorubi, região central, e há 09 (nove) anos mora na Praia dos Ingleses, norte da Ilha. Atualmente mora com o marido e uma filha de 05 (cinco) anos de idade. Formada em Pedagogia e com Pós-graduação, nível de especialização, na área. Iniciou sua carreira docente há pelo menos 05 (cinco) anos. Trabalhou 02 (anos) em escolas particulares e há 03 (três) é efetiva como auxiliar de sala na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Frequentou durante 04 (quatro) anos a Educação Infantil desde os 02 (dois) anos até os 06 (seis) anos de idade, quando foi para a primeira série do Ensino Fundamental. Lembra que a mãe trabalhava na Prefeitura Municipal de Florianópolis e a deixava na Creche, que ficava em frente a sua casa. Ali permanecia durante todo o dia, só à noite sua mãe passava para levá-la para casa.

Júlia: 37 (trinta e sete) anos, divorciada, nasceu em Florianópolis. Tem dois filhos, um com 17 (dezesete) e outro com 07 anos de idade. Sempre morou na parte continental de Florianópolis, no bairro Jardim Atlântico. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Formada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais. Em 1994, iniciou sua carreira docente e seguiu trabalhando até 1998, quando a interrompeu. Voltou em 2001 atuando na Educação até 2008 quando se afastou novamente, ficando 02 (dois) anos em casa, sem ocupação, quando, então, passou no concurso público da Prefeitura Municipal de Florianópolis e resolveu assumir. Seus afastamentos foram por motivos particulares e sua carreira sempre esteve ligada à Educação Infantil.

Em 1982, ano em que sua irmã nasceu, ingressou na Educação Infantil quando tinha de 04 (quatro) para 05 (cinco) anos de idade. Frequentou o Pré-escolar em uma instituição particular, que atendia também o Ensino Fundamental, na cidade de São José³³, por 02 (dois) anos, até os 06 (seis) anos quando entrou no Ensino Fundamental. Permanecia durante um período de 04 (quatro) horas diárias na instituição.

³³ São José é uma cidade da região metropolitana de Florianópolis, e faz parte das cidades da chamada Grande Florianópolis.

Na terceira unidade pesquisada, mais duas professoras Vânia e Gisele narraram suas histórias.

Vânia: 37 (trinta e sete) anos, casada, tem 02 (dois) filhos. Nasceu em Florianópolis. Filha de pescador mora na praia dos Ingleses desde seu nascimento. Professora contratada (ACT) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Formada em Pedagogia desde 1997, atua na área educacional desde 1996. Antes mesmo de concluir a formação inicial, começou sua atuação profissional, como auxiliar de sala, na Educação Infantil em uma escola da rede privada. Atuou desde então na rede privada alternando entre as séries iniciais e a Educação Infantil. Há 04 (quatro) anos, atua na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sempre na Educação Infantil.

Teve que frequentar o Pré-escolar, quando tinha 06 (seis) anos. Idade que já estava matriculada na primeira série. Isso aconteceu em 1982, ano de implantação da turma do Pré-escolar na escola pública que frequentava. Conta que teve que “voltar” para a turma do Pré-escolar por conta de um teste que diagnosticou que não tinha condições de frequentar a primeira série, mesmo já tendo iniciado suas aulas. “Como eu não sabia fazer o meu nome, escrever, e nem as letras, tive que ficar no Pré. Chorei muito nesse dia. Lembro. Fiquei muito triste.” (Vânia, 37anos).

Gisele: 25 (vinte e cinco) anos, casada, 01 (filho), professora auxiliar de sala da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Natural de Florianópolis. Sempre morou na praia do Santinho. Fez o curso de magistério. Formada há 02 (dois) anos em Pedagogia (à distância) cursando uma Pós-graduação, nível especialização, na área da educação. Começou sua carreira na Educação Infantil na rede privada, onde atuou aproximadamente 01 (um) ano e meio. Na Rede Municipal, atua há 05 (cinco) anos como auxiliar de sala na Educação Infantil.

Frequentou a Educação Infantil por 02 (dois) anos, “o chamado jardim e pré” (Gisele, 25 anos), com idade de 05 (cinco) e 06 (seis) anos. Diz ter sido entre 1993 e 1994, em uma escola pública, que atendia 02 (duas) turmas da Educação Infantil e as de primeira à quarta série do Ensino Fundamental.

Quanto às entrevistas com as professoras espanholas não tivemos problemas com as instituições, colégios ou “consejería de educación”. Iniciados os primeiros contatos, e de posse dos documentos necessários³⁴, fomos informados que não precisaríamos de nenhuma outra

³⁴ Referimo-nos aos roteiros de entrevistas e termo de livre consentimento esclarecido, devidamente traduzidos, juntamente com parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

documentação, tampouco de autorização institucional. Informaram-nos que, de acordo com o projeto apresentado, o teor das memórias seria de posse daquele que as rememoram, portanto das professoras que se dispusessem a conceder as entrevistas, cabendo apenas à própria pessoa sua autorização. Mas, ao contrário do que pensávamos, pela facilidade encontrada, demoramos a realizar as entrevistas. Esperávamos pela aprovação da emenda do projeto pelo Comitê de ética em pesquisa com Seres Humanos da UFSC³⁵. Assim somente no último mês do estágio sanduíche, em julho de 2014, realizamos as quatro entrevistas, com Amanda, Yara, Rubí e Sara, nesta ordem.

Amanda: 32 (trinta e dois) anos, casada, sem filhos, professora da rede pública de ensino de Castilla y León, atuante desde 2007 em Palencia, e no ensino infantil, com crianças de três anos. Natural de Palencia, sempre morou na cidade. Tem uma formação em magistério com habilitação em Educação Infantil, licenciatura em psicopedagogia, “máster en educación social y animación socio-cultural” e no momento da entrevista cursava doutorado em Educação, com ênfase na Educação Infantil. Diz que começou sua carreira docente como educadora social voluntária em uma associação, ali se ocupava da alfabetização de adultos. Depois ministrou aulas “en clases particulares”. Logo ingressou como professora na rede municipal de ensino de Castilla y León em 2007 na província de Palencia, onde atua desde então.

Frequentou a Educação Infantil por 03 (três anos), dos três aos seis anos de idade. Sempre na mesma instituição, um colégio privado e católico. Não lembrou os anos, mas calculamos que por volta de 1985 a 1988.

Yara: 34 (trinta e quatro) anos, casada, sem filhos. Professora da rede pública de ensino de Castilla y León na província de Palencia, diretora do colégio em que trabalha. Natural de Madrid, vive há seis anos em Palencia. Diz que antes de morar em Palencia sua vida era em Madrid. “Mi vida hasta que he venido a vivir aquí es en Madrid, pero también iba mucho al pueblo, que es un pueblecito aquí en Palencia. Por eso tengo mucho esa unión, ¿no? con Palencia” (Yara, 34 anos). Graduada em

³⁵ O Comitê de ética em pesquisa com Seres Humanos da UFSC exigiu um documento de liberação de algum órgão equivalente à secretaria de educação municipal ou estadual, no Brasil, ou seja, da “Consejería de Educación” para aprovar a emenda no projeto, incluindo as entrevistas. Tal documento não foi nada fácil de conseguir. Estávamos requerendo um documento desnecessário, ou não existente. Porém, com influência de professores da Universidad de Valladolid, conseguimos a dita autorização e com isso a aprovação do Comitê.

licenciatura, educação infantil e primária, diz: “tengo los dos grados especializados”, além de uma formação em psicomotricista. Começou sua carreira trabalhando com crianças marginalizadas, em situação de exclusão social, mas não oficialmente como professora, trabalhava com jogos, uma espécie de recreadora. Diz que atua há uns dez anos como professora, no infantil e na direção do colégio.

Quanto à sua frequência na Educação Infantil, foi entre seus 04 (quatro) a 06 (seis) anos, em um bairro periférico da cidade de Madrid. Disse que, primeiro, frequentou um ano “una escuelita, guardería” e logo passou a um colégio de infantil, depois a outro. Não lembra exatamente os anos em que ocorreram, mas consideramos que, se iniciou aos quatro anos, foi entre 1984 e 1986. A “guardería” era privada e os dois colégios, de infantil, públicos.

Rubí: 45 (quarenta e cinco) anos, casada, uma filha. Professora da etapa de infantil na rede pública de ensino de Castilla y León em Palencia. Natural da província de Palencia nasceu em um povoado chamado Villaviudas, com pouco mais de 400 (quatrocentos) habitantes. Hoje vive e atua como docente na cidade. Tem formação e pode atuar em Educação Física, infantil e primária. Diz que iniciou na profissão docente há 17 (dezessete) anos e que atuou como professora de Educação Física em primária e infantil em algumas comunidades autônomas da Espanha (Andaluzia, Extremadura, Galicia) até ter sido aprovada “en las oposiciones”³⁶ para a província de Palencia. Nesta percorreu diversos povoados, quando então decidiu mudar para a cidade de Palencia, passando a atuar no colégio em que sua filha estuda.

Frequentou um ano a Educação Infantil, que se chamava pré-escolar a partir dos 04 (quatro) ou 05 (cinco) anos, não sabe ao certo. Portanto, nos primeiros anos da década de 1970 (1973 ou 1974). Era um colégio público de seu povoado que atendia às crianças em classes multi-seriadas, incluindo as menores, do infantil.

Sara: Tem 48 (quarenta e oito) anos. É professora da rede pública de ensino de Castilla y León, em Valladolid, no ensino infantil. No momento da entrevista atuava como professora contratada na Universidad de Valladolid, trabalhando na formação de professores de Educação Infantil. Nasceu em um pequeno povoado, com cerca de 200 (duzentos) habitantes, na província de Valladolid. Atualmente mora na cidade de mesmo nome. Diz que atua como docente há mais ou menos 27 (vinte e sete) anos. Iniciou com o treinamento desportivo, tem um curso de especialização realizado pelo próprio Ministério da Educação. Também

³⁶ Equivalente a um concurso público, no Brasil.

atuou durante algum tempo com infantil e primaria. Mas como “yo había estudiado para pre-escolar, yo soy especialista, entonces me dan por Ed. Infantil y dicen ‘usted va a trabajar a este sitio como maestra de Ed. Infantil’. Y entonces ya nunca volví a especialidad de Ed. Física”. (Sara, 48anos).

Diz que não frequentou oficialmente a Educação Infantil, mas, em seu povoado, as crianças menores, de 05 (cinco) anos, juntavam-se aos maiores, de 06 (seis) anos em suas classes. O professor chamava os menores para frequentar a escola para prepará-los para a educação formal. “Decía ‘tú al año que viene vas a venir en setiembre, pues vente en febrero y ya te vas preparando para la escuela’. Y nos ponía a pintar letras, hacer dibujos y cosas así.” (Sara, 48 anos).

3.2.1.2 As Entrevistas

As entrevistas realizadas com as professoras da RMEF foram todas realizadas de maio a julho de 2013, orientadas por um roteiro que tinha como eixo o tema das experiências corporais na infância das professoras. Já as entrevistas com as professoras da rede pública espanhola foram realizadas em julho de 2014, igualmente orientadas pelo mesmo roteiro por nós traduzido. As questões foram pré-elaboradas, mas de maneira que a entrevistada se sentisse convidada a evocar a memória, rememorar, lembrar de sua infância, principalmente as que se referiam às experiências corporais. Após uma pequena caracterização, ou melhor, uma apresentação da entrevistada, a partir do corte temático foi organizado um bloco de questões que dizia respeito aos aspectos que se relacionavam com as experiências corporais na infância fora da instituição de Educação Infantil, que indicaram saber o lugar das brincadeiras, brinquedos, amigos, família, espaço, tempo de suas experiências da infância. O segundo bloco foi organizado pensando nesses mesmos aspectos, mas com enfoque do espaço da instituição de Educação Infantil frequentado pelas entrevistadas³⁷. Um último bloco foi direcionado para a relação entre as experiências da infância e o tempo presente, com intuito de que o narrador, ao falar do passado, pudesse pensar o presente, sua trajetória, prática pedagógica. Estávamos atentos ao fato de que o passado das entrevistadas estava sendo contado ancorado em suas experiências do presente. (OTTO, 2012; PORTELLI, 2004; BENJAMIN, 1987; BOSSI, 1983).

³⁷ Que nos leva a uma aproximação aos chamados *quadros sociais da memória*. (HALBWACHS, 2006).

O contexto das entrevistas foi o mais variado possível. A maioria delas foi realizada nas próprias instituições em que as professoras atuam. Apenas duas fugiram a esta regra, a da professora **Karla**, e da professora **Mônica**. A primeira foi em minha casa. Foi considerado o local mais conveniente pela própria entrevistada, já que a instituição que trabalha fica próxima e preferiu que a entrevista fosse realizada no período noturno para uma maior liberdade de expressão e tempo. Já **Mônica** optou em realizar a entrevista em sua própria casa no período matutino. Considerou o melhor local e horário, pois durante o período vespertino, de trabalho, não era tão sossegado, e pela manhã cuidava de sua filha de 05 (cinco) anos, que dormia enquanto conversávamos. Antes mesmo de a entrevista começar, a menina acordou e tivemos que protelar seu início para que Mônica desse as orientações à menina. Após esse episódio, a entrevista ocorreu sem nenhuma interrupção da menina que ficou vendo DVD em seu quarto no segundo piso da casa.

Nas acomodações da primeira unidade educativa, foi realizada a entrevista da professora **Deise**, na sala da supervisão escolar após as 17 horas, horário em que a professora encerra sua jornada de trabalho, com término as 19 horas, horário em que a unidade encerra o expediente. Já na segunda foi realizada a entrevista da professora **Júlia**, que só podia no horário de trabalho, mas que, por conta de termos um maior tempo para a entrevista, cedeu seu horário de almoço. Conversamos durante aproximadamente 01 hora e meia, também na sala da supervisão escolar, por ser a mais silenciosa da instituição. Na terceira unidade visitada, foram coletadas duas entrevistas, da professora **Vânia** e **Gisele**. Em dias diferentes, mas no mesmo período, o matutino. Este é o horário de trabalho de ambas. A primeira foi realizada na sala da supervisora escolar e a outra na sala da direção. Também pelas condições que se apresentavam pertinentes à entrevista que requer um ambiente silencioso.

Já as entrevistas das professoras espanholas foram realizadas no mês de julho de 2014, em ambientes diversos³⁸, todos eleitos pelas narradoras. Amanda foi entrevistada no apartamento em que morava a entrevistadora³⁹ durante a estadia no país (Espanha). Já Yara considerou o ambiente de sua própria moradia mais propício para tal feito. Rubí elegeu as dependências do colégio em que trabalhava para fazer sua narrativa. Por último, Sara, a professora residente e atuante em

³⁸ Todos localizados geograficamente na cidade de Palencia, Castilla y León, Espanha, onde foi realizado o estágio sanduíche de doutoramento.

³⁹ Então doutoranda Carmen Lúcia Nunes Vieira.

Valladolid, preferiu conceder sua entrevista em uma sala na Universidade de Valladolid no Campus de Palencia.

Todas as preferências foram acatadas tentando propiciar um ambiente o mais favorável e acolhedor possível no intuito de contribuir com a fluidez da narrativa. Todo processo de realização e transcrição das entrevistas foi pessoalmente executado pela própria entrevistadora. Vale ressaltar que local, dia e horário, mesmo que, algumas vezes, sugeridos pela entrevistadora, foram determinados pelas entrevistadas. Quanto ao tempo de duração, variaram, em média, entre uma e duas horas, dependendo dos desdobramentos das falas, da disposição das entrevistadas – tempo, cansaço e ou do próprio esgotamento da conversa.

Passamos a apresentar algumas lembranças oriundas das rememorações das entrevistadas – as professoras –, que se tornaram categorias de análises, que surgiram a partir das aproximações, mas também contradições dos conteúdos narrados. As lembranças aqui narradas não compõem as rememorações em sua totalidade, mas passagens expressivas que se tornaram primordiais na construção de nosso texto narrativo. Primeiramente estão aquelas que versam sobre como os espaços das cidades implica em ser criança, com tudo que está imbricado à temática, como as relações sociais, o espaço rural e a urbanização, a instituição de Educação Infantil. Em seguida, agrupamos aquelas que consideramos identificar certa inversão no tempo/espaço das brincadeiras infantis.

Mas, se as falas foram agrupadas em categorias, de maneira alguma queremos aprisioná-las. Uma vez que a memória vale-se de “instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas.” (PORTELLI, 1997, p. 16). O que pretendemos é, de alguma forma, apresentar o que mais se evidencia nelas, organizando-as de maneira a contribuir para o entendimento de como as professoras entrevistadas elaboram suas memórias, especialmente relacionadas às experiências (corporais) da infância.

CAPITULO III

4. O ESPAÇO DAS CIDADES IMPLICA EM SER CRIANÇA: A NATUREZA, O URBANO, AS RELAÇÕES SOCIAIS

Guiei-me por essa intuição também nessa nova situação e apelei deliberadamente àquelas imagens que no exílio costumam despertar mais fortemente a nostalgia – as da infância. Mas o sentimento de nostalgia não podia, nesse caso, sobrepor-se ao espírito, tal como a vacina não pode tomar conta de um corpo saudável. Procurei conter esse sentimento recorrendo ao ponto de vista que me aconselhava a seguir a irreversibilidade do tempo passado, não como qualquer coisa de casual e biográfico, mas sim de necessário e social. O resultado foi que os traços biográficos, que se revelam mais na continuidade do que na profundidade da experiência, recuam completamente para o plano de fundo nessas tentativas. E com eles as fisionomias – tanto as da minha família como as dos companheiros de escola. [...] Não me custa a acreditar que tais imagens estão destinadas a ter um destino muito próprio. Elas não estão ainda presas a formas pré-definidas como aquelas que se oferecem há séculos, com referência ao sentimento da natureza, às recordações de uma infância passada no campo. Pelo contrário, as imagens da minha infância na grande cidade talvez estejam predestinadas, no seu núcleo mais íntimo, a antecipar experiências históricas posteriores.

Walter Benjamin, *Infância Berlinesse: 1900* (2013).

A infância contemporânea não pode ser pensada fora do universo urbano, mesmo que tenha sido vivida no mundo rural. É na crescente urbanização – e, portanto, no progressivo esvaziamento do mundo rural – que a infância se materializa como característica do moderno, de forma que a experiência das crianças é a experiência da cidade. No conjunto de aforismos dedicado à cidade de Berlim da sua infância, Benjamin (2006) elabora uma memória social da virada para o século vinte em que são privilegiados os espaços, tanto os internos da casa e da escola, como os da rua. Também as professoras, que aqui estudamos, destacam os espaços extraescolares como privilegiados de sua infância, pelo menos – assim como Benjamin – aqueles que remetem a experiências prazerosas.

Encontramos nas narrativas questões que indica uma organização dos espaços urbanos em décadas atrás (1970-1980-1990)⁴⁰, época correspondente às infâncias das entrevistadas, que discutiremos neste capítulo. No primeiro momento, destacamos passagens das narrativas das professoras brasileiras, que rememoram experiências (corporais) da infância fora das escolas, na rua e na casa, que vêm à tona lembrando questões como: a urbanização das cidades, principalmente de Florianópolis, em quatro das seis entrevistas das professoras, onde viveram suas infâncias e todas as seis vivem e atuam como docentes na atualidade; as modificações nas redes de relações sociais e familiares; e, por fim, como remontam à certa idealização do passado, relembando uma infância feliz. Em um segundo momento, discutimos sobre a presença de pontos semelhantes nas rememorações de professoras espanholas, que remetem aos espaços por elas experimentados, aparecendo certa dualidade entre o rural (*el Pueblo*) e o urbano (*la ciudad*), tanto nas experiências vividas em suas infâncias, como atualmente em suas docências. Por último, mas igualmente importante, aparecem as lembranças de nossas entrevistadas acerca do ambiente escolar, da instituição educacional, na Educação Infantil, como lugar fundamental nos espaços das cidades, determinantes nas experiências da vida infantil.

4.1 A RUA, A CASA

4.1.1 Entre o rural, a praia e a urbanização

Nas narrativas, quando rememoram as experiências (corporais) da infância fora das escolas, há uma alusão aos espaços das cidades, de nascimento e nas quais viveram suas infâncias, bem como as que hoje vivem como professoras atuantes na educação de crianças e, portanto, em que também vivem as crianças das quais são professoras, como espécie de emolduradores das experiências vividas nas infâncias. Destacamos algumas passagens que imprimem tal perspectiva:

Eu lembro assim: lá no bairro onde eu morava, eu me lembro de tá brincando disso com os meninos,

⁴⁰ Dentre as entrevistadas, duas professoras espanholas, Sara e Rubi, viveram suas infâncias na década de 1970, já Yara e Amanda na década de 1980. Das brasileiras, quatro das seis entrevistadas têm os anos de 1980 como tempo de suas infâncias e apenas duas, Mônica e Gisele, os de 1990.

de tá se organizando na rua de taco, disso e daquilo. Isso desde 06 [anos], não muito velha, desde bem novinha. Porque tinha segurança do bairro, na rua também. Era um bairro bom. Então a gente brincava muito na rua. [...] Então, quando eu ia brincar com as minhas primas, lá sim tinha meninas, lá sim eu era mais uma, do lado da minha mãe. Lá a gente tinha uma vivência de fazer fogo no fogão à lenha, de pegar coisas da horta de minha avó para fazer comida, de pegar tudo quanto era pano para brincar de casinha. Então, quando eu deixo elas [referência às crianças da qual é professora] fazerem o quiserem, é porque na verdade elas não têm isso em casa. Eu sei que elas desmontam a sala e causam transtorno e pegam apontador de lápis e pegam coisas para fazer comidinhas. Mas é porque elas não podem ir à horta e pegar tudo que a gente pegava. A gente pegava arroz. A gente cozinhava arroz no fogão a lenha e depois comia, sabe? A gente ia lá na horta da minha avó e pegava tudo quanto era coisa e cozinhava ali junto e depois comia. Tinha aquelas azedinhas, aqui deve ter também, não sei se tem, deve ter uma plantinha azeda. A gente fazia suco daquilo e tomava. Lá a gente fazia essas coisas. Lá na minha avó. Já na realidade do lado do meu pai, como tinha os meninos [primos] a gente brincava de pega-pega na rua, esconde-esconde, então era voltada para essas brincadeiras. Eu tinha meu primo Rafa que era só isso assim, só essas coisas de andar no meio do valo, sabe? Umas coisas assim (risos). E lá na minha avó era com as minhas primas, sempre. Sempre fazendo essas coisas, inventando. (Prof. Deise, 29 anos).

A minha rua era só a minha família então todos eram meus primos ali na rua. Era uma rua que não era calçada, era uma rua que era de pedra e lama. A gente brincava muito de correr e subir naquele morro. [...] A gente escorregava barranco abaixo. Fazia o “clube da pesada”. Eu lembro que a gente fazia o “clube da pesada” na árvore. Então, uma árvore de jabuticaba que a gente tinha quase no final da rua, lá em cima do morro, daí a gente brincava que lá era o “clube da pesada”. A gente

avistava todo mundo que subia o morro lá de cima da árvore. Então era tudo comunicação. Dali a gente descia correndo pra essa casa de máquinas que o meu tio tinha desativado. Lá era o jornal. Jornal do “clube da pesada”. [...] Desde pequena até os meus dez anos, depois as coisas foram mudando e a rua foi crescendo. Foram construindo casas, e acabando com as nossas brincadeiras. (Prof. Karla, 31 anos).

Esconde-esconde, pega-pega, bate-lata, muita corrida, muita brincadeira na rua, muito amigos, era muita gente, muitas crianças juntas. Hoje em dia já é diferente, as crianças ficam mais em casa, no computador, televisão. Segurança era outra, antes era tudo nativo, agora não. [...]. Liberdade. Isso, liberdade, à vontade. Brincava muito na rua. [...] Ah! A praia. A gente ia pra praia também [o pai era pescador]. [...] Eu acho que a gente brincava o tempo todo. [...] Como meu terreno era muito grande todas as crianças iam lá pra casa, tinha muita árvore, era muito grande. Eu ia até a vizinha, mas era mais no meu, porque o terreno era maior, tinha mais árvores. Então eles iam para lá, para a gente brincar em todo aquele espaço. O espaço era maior e era melhor. (Prof. Vânia, 37anos).

Eu brincava num terreno lá em casa, que era bem grande, na “terrinhã” que a gente chamava que era um espaço enorme do lado de casa. Na rua também, de bicicleta, de taco, em casa de boneca, de professora (risos) com a minha irmã. [...] Não praticava nenhum esporte, só subir em árvores, essas coisas. [...] Na praia a gente ia com a professora de Educação Física brincar nas dunas, nosso *sandboard* era de caixa de papelão e o fundo da caixa de peixe. E com a mãe a gente ia no verão. Ah! Tinha a pesca da tainha, também, que o pai levava a gente e o vô também pescava e às vezes eu ia com a vó levar café para o vô. E na praia para brincar mesmo mais no verão com a mãe. A gente brincava na praia. [...] Na rua a gente brincava de bicicleta, era mais tranquilo, não tinha tanto trânsito. (Prof. Gisele, 25 anos).

Eu lembro que eu brincava muito com uma prima minha, que a gente é praticamente da mesma idade, e uma vizinha também, que eu tinha. Essa vizinha, geralmente quando eu ia na casa dela as brincadeiras eram mais assim de Barbie, dentro de casa mesmo, bonecas. E com essa minha prima eram brincadeiras mais, como o meu terreno era maior assim, já era mais brincadeira na rua: de correr, pega-pega, mais essas brincadeiras assim, subir em árvores, que tinha no meu quintal. É. Que eu me lembro, é mais ou menos isso. Também era bicicleta, patins também, a gente tinha patins. [...] Eu lembro, mas aí eu já não era tão pequena. Eu tinha uns nove ou dez anos, imagino assim. Mas podia naquela época ali [bairro Itacurubi] era bem tranquilo, perto de casa. A gente brincava, caminhava, era bem tranquilo. Brincava do que quisesse, mais livre, assim. (Mônica, 27 anos).

O que eu lembro: era muita brincadeira de casinha, e com uma única vizinha que eu tinha de lado, duas. Eram duas vizinhas. Eram duas meninas. Porque na época minha mãe também trabalhava o dia inteiro e não deixava a gente brincar com ninguém, por causa da segurança. Na nossa rua a gente foi o segundo morador. Aí, também, não tinha vizinhança, só tinha matagal. Então a minha mãe e meu pai eram, até hoje são, muito superprotetores. Então eu acho que eu cresci com essa superproteção. Eu morava no Jardim Atlântico. Ali perto do Shopping Itaguaçu, meio divisa São José e Florianópolis. [...] Fui criada, nasci ali. Eu só tinha duas únicas amiguinhas, minhas, que moravam ao lado. A gente brincava, era só de casinha mesmo, uma na casa da outra. Dormir a gente não podia, na casa da outra, porque a minha mãe não deixava. Daí, depois quando elas se mudaram foi uma época que eu sofri muito, mesmo. Claro, eu não tinha amizade com ninguém. Pra mim criou aquele vínculo, como se fosse da minha família. E na escola era só aquelas brincadeiras que tinha, mas já ia pra casa, e não tinha nenhum tipo de amizade. Depois a gente vai crescendo. Eu não tive assim, minhas únicas duas amiguinhas de infância foram essas. Eu lembro que

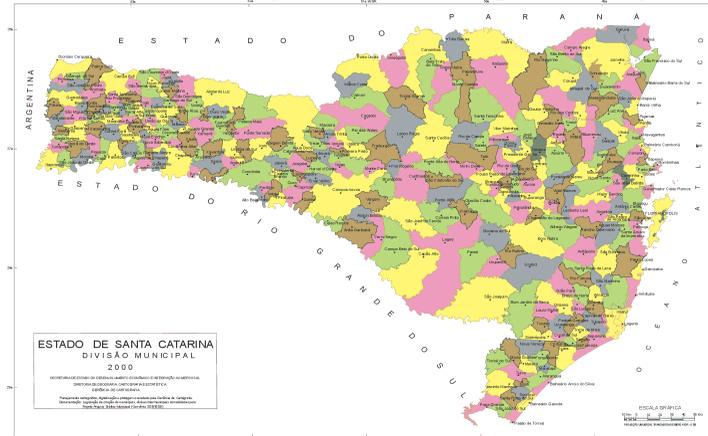
a gente tinha um espelho, aqueles espelhos, não era cômoda que se falava, era penteadeira, que antigamente era penteadeira. Uma penteadeira com duas gavetas e um espelho. Ali a gente se maquiava. Botava as roupas da mãe, sapato alto. Nossas brincadeiras eram tudo em função de brincar de casinha, mamãe e as filhinhas. A gente brincava nesse quarto e no quintal, que tinha um areão. [...] Imagina hoje em dia já está bem mais que antigamente. Antigamente não tinha isso [falta de segurança], na minha fase da infância não tinha esse medo de sair no portão da escola. Não tinha isso, mas tinha aquela superproteção da minha mãe. (Prof. Júlia, 37 anos).

Nos fragmentos, encontramos alusão a um espaço e à posterior urbanização que ocorre nas cidades das décadas de 1980 e 1990, épocas de suas infâncias, referenciando tanto Florianópolis, que passou por intensas transformações nos últimos trinta anos, como Lages, cidade do interior de Santa Catarina.

Localizamos geograficamente onde nossas professoras viveram suas infâncias: 01 professora viveu em Lages/SC (mapa 01) cidade da região serrana de Santa Catarina e 05 professoras em Florianópolis (mapa 01 e 02) no litoral catarinense. Em Florianópolis (mapa 02) especificamente nos bairros: 01 em Jardim Atlântico, bairro na parte continental da cidade (nº 7, mapa 02); 01 em Itacorubi, localizado entre a região central e leste (nº 21, mapa 02); 01 em Lagoa da Conceição, na região leste (nº 24, mapa 02); 02 em Ingleses do Rio Vermelho, situado ao norte da cidade (nº 43, mapa 02), com 01 na Praia dos Ingleses e 01 na Praia do Santinho, ambas pertencentes ao mesmo bairro. Mas atualmente todas vivem e trabalham na educação pública de crianças pequenas em Florianópolis, não necessariamente nos bairros em que viveram suas infâncias, excetuando-se o caso de Vânia e Gisele, que trabalham no mesmo local de nascimento, o bairro Ingleses.

Mapa 01

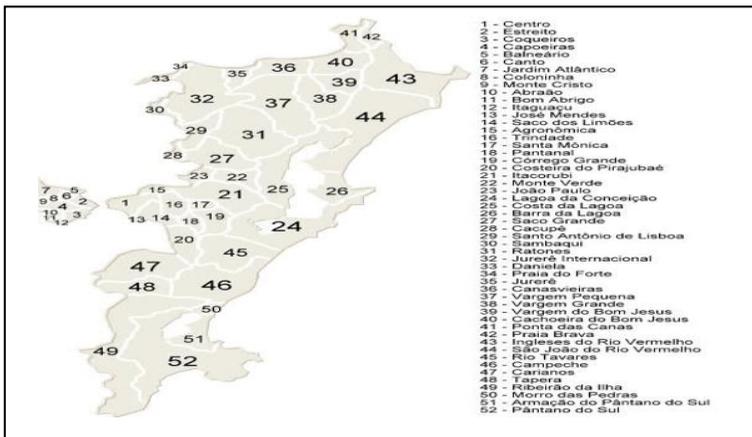
Santa Catarina – Localização das Cidades de Lages e Florianópolis



Fonte: <http://www.sul-sc.com.br/aofolha/cidades/image/mapasc.htm>

Mapa 02

Localização Geográfica bairros de Florianópolis



Fonte: <http://www.encontrasantacatarina.com.br/mapas/mapa-bairros-de-florianopolis.htm>

Embora situados em pontos geográficos distintos, os espaços das cidades, bairros, ruas, as casas com quintais grandes e arborizados, ofereciam, segundo a memória dessas professoras, possibilidades de brincadeiras com irmãos/as, primos/as, amigos/as e vizinhos/as. A rua é vista, pelo filtro da memória, como extensão do ambiente da casa, familiar e doméstico. Havia confiança nos adultos, mesmo nos não pertencentes à família, as crianças eram cuidadas também pelas outras pessoas do bairro, da “comunidade”.

“O ambiente era mais ruralizado”, no caso de Deise e seu contato com o sítio da avó em Lages, a horta e as plantas, assim como a praia, localizadas em bairros mais afastados da região central em Florianópolis, para Vânia e Gisele, eram espaços mais próximos da natureza. Até os bairros mais centrais e urbanizados de Florianópolis, na época das infâncias das nossas entrevistadas, como Itacorubi e Jardim Atlântico⁴¹, aparecem como espaços tranquilos e privilegiados, da rua, de convívio com familiares, vizinhos e amigos.

Espaços de trabalho dos adultos, de plantação no sítio, da pesca artesanal, nas praias, a sobrevivência para muitos, mas, igualmente, de brincadeiras para as crianças. Todavia hoje já não se confia em deixar os filhos brincarem nesses espaços, principalmente nas ruas e nas praias, pois não há segurança devido à urbanização das cidades, que chegam aos bairros mais distante dos centros⁴². “Hoje em dia não dá pra deixar nossos filhos brincarem na rua, porque não conheces aquela pessoa que está lá na praia. Mas antigamente todo mundo se conhecia. Eram nativos.” Narra a professora Vânia, com certa melancolia⁴³, trazendo à tona a questão da

⁴¹ Embora a professora Júlia não o tenha vivido como espaço para interações sociais, segundo ela pela superproteção da mãe, mesmo assim o relembra como pacato e até seguro no período e mesmo com uma rua que “só tinha matagal”.

⁴² Segundo o relatório Sinais Vitais Florianópolis: Checkup 2015, quanto ao item segurança os “índices são relativamente bons quando observados no contexto brasileiro.” Mas nos últimos anos (2010 a 2014), a criminalidade aumentou consideravelmente na cidade: homicídios, latrocínios, crimes de lesão corporal, roubos, estupros e tráfico de drogas, somente este último teve um aumento de 132% nos referidos anos. Porém o mais alarmante é a insegurança no trânsito “há mais mortes no trânsito que homicídios relação a indicadores estaduais e nacionais.” Segundo o relatório, “Os acidentes de trânsito são responsáveis pela morte de 44 jovens entre 15 e 29 anos a cada 100 mil habitantes, superando a taxa de mortes por homicídio.” (ICOM, 2016, p. 11-15).

⁴³ Já nas décadas de 1980/1990, com a crescente urbanização de Florianópolis, há referências aos que não eram nativos, ou como diz Fantin (2000, p. 35-39) aos “de fora”, os “estrangeiros” que “invadiram a cidade”, com tom de desconfiança,

urbanização do seu bairro, Ingleses, e sua transformação em um balneário turístico bastante procurado durante todo ano, mas principalmente no verão.

Segundo Fantin (2000), Florianópolis foi cenário, já nas décadas de 1980-1990, de um grande investimento de urbanização. Conforme a autora, nessas décadas houve uma ruptura nas visões e projetos de cidade que cada um, ou cada grupo, almejava. Havia disputas e conflitos em torno do projeto e futuro da cidade. Coexistiam “**diversas concepções de cidade**”, disputas entre os que queriam “conservar o perfil de **cidade média** e a vontade daqueles que vislumbram transformá-la numa **metrópole**”, uma verdadeira **cidade dividida** (FANTIN, 2000, p. 18-19, grifos da autora). Florianópolis, que até meados dos anos 1970 era “cidade pacata, cidade provinciana”, nas últimas décadas do século XX sofreu “grandes mudanças” e “tais adjetivos já não são mais apropriados para descrevê-la.” (FANTIN, 2000, p. 15). Florianópolis, suas praias, bairros, foi assolada por uma urbanização desenfreada nas últimas décadas do século XX e o bairro Ingleses do Rio Vermelho, que abrange as praias de Ingleses e do Santinho, e a comunidade do Sítio Capivari, na qual quatro das seis entrevistadas, brasileiras, vivem e as seis trabalham⁴⁴, “desponta, hoje, como um dos lugares demograficamente mais dinâmicos da Ilha, já devendo ter ultrapassado os 30 mil habitantes.” (ZEFERINO, 2008, p. 69). Isso significa a urbanização de áreas até então vistas como tranquilas e associadas à natureza.

Porém, mesmo que as infâncias de nossas entrevistadas coincidam, em maior parte, com esse momento de investimentos de urbanização, de transformação em polo turístico, da **cidade dividida** (FANTIN, 2000, grifo da autora), percebemos, nas narrativas, que o retrato dos espaços das cidades, no caso de Florianópolis, o ambiente das experiências das crianças são sempre rememorados como pacatos, bucólicos, seguros, ligados à natureza, “quase paradisíaco(s)”. Nesta direção, vemos que atualmente, com as cidades bem mais urbanizadas, insegurança nas ruas, cada vez mais prédios de apartamentos no lugar de casas, o trânsito caótico em dias de verão, principalmente, na cidade de Florianópolis,

e por vezes hostilidade, que está ligada a uma “disputa pela cidade” e o processo de urbanização, que tinha, e tem, pontos de vistas diferentes e nem sempre foi visto pelos “nativos” com tranquilidade.

⁴⁴ No momento da entrevista, duas das seis professoras entrevistadas ainda trabalhavam no bairro do Rio Vermelho, mas logo após se efetivaram em unidades de Educação Infantil no bairro Ingleses.

ocorre um impacto na vida em geral e nas das crianças, constituindo uma infância distinta daquela de antes.

4.1.2 Redes de relações: sociais, familiares

Quando vem à tona a questão dos espaços das cidades, bairros, ruas, casas, segundo nossas narradoras, ambientes distintos do de hoje pela pouca urbanização da época⁴⁵, aparecem misturadas nas memórias as relações sociais experimentadas nas infâncias. Importante ponto, já que sem entender as “redes de relações sociais e valores não se pode interpretar como o espaço é concebido.” (DAMATTA, 1985, 26). Não é diferente com nossas professoras. As professoras aludem a uma infância com relações domésticas demarcadas por uma configuração familiar, a qual a família não se limitava a um núcleo restrito ao pai, mãe e irmãos, mas as crianças viviam cercadas por tios, tias, avós, avôs e primos, com relações ampliadas ao plano da vizinhança. Tratava-se de crianças com liberdade de escolher como e onde brincar. Todas brincavam muito “na rua”, já que o espaço era familiar e a segurança garantida. Importante deixarmos as próprias entrevistadas falarem um pouco mais:

E da família no geral, tias, primos, avós e tal e essa coisa toda. E assim: daí tinha dos dois lados, Eu tinha primos meninos, muito primos. [...] Daí tinha uns meninos, também. Tinha o Alencar. E tinha uns vizinhos que também brincavam, às vezes. Às vezes a gente se reunia para brincar de esconde-esconde e tal. Mas eu lembro muito da questão do Rafa. O Rafa muito presente. Daí tinha os outros primos que não vinham tanto, que não moravam tão perto. Mas, também, muito tá sempre ali. Porque como as minhas tias estavam ali, elas estavam ali. Não faziam nada. [...] Também tem isso. Elas não

⁴⁵ Embora saibamos que as décadas de 1980-1990 (FANTIN, 2000) foram o marco da urbanização e início dos investimentos para a transformação de Florianópolis em polo turístico do sul do Brasil, era comum na cidade bairros inteiros sem os ditos símbolos do progresso e urbanização, tais como: ruas sem pavimentação, rede de esgoto, coleta de lixo, serviços de correio domiciliar. Além de ter a maioria de seus bairros/praias, dentre elas Ingleses e Santinho e a Lagoa da Conceição, ainda livres de poluição e com pouca alteração dos ambientes naturais pela intervenção humana. Vale lembrar que, mesmo com a urbanização sofrida em Florianópolis, atualmente, ainda há bairros sem alguns de tais símbolos, a rede de tratamento de esgoto é um bom exemplo.

trabalhavam. Então aquele negócio, vai à tarde tomar chimarrão. Comer pipoca. Não tem o que fazer, vamos inventar. É onde as crianças se reuniam. Eu hoje, eu consigo ter essa noção, de onde a gente conseguia se reunir e brincar. Daí elas estavam tipo na sacada da casa do meu avô e a gente na rua, daí conseguíamos ver. [...] Elas estavam ali, provavelmente ligadas de alguma forma. A gente tinha essa noção de que não tinha nunca ninguém. Mas elas, daí quando era para entrar, uma chamava de um lado, outra chamava de outro. Porque elas de certa forma tinham um controle visual, não sei. [...] Daí tinha esse meu tio que levava a gente [na escola], era mais velho que a gente, mas que estava em casa e também eu tinha muita cumplicidade com ele. Daí aonde ele brincava de umas coisas, daqueles negócios de barbante. Eu tinha o meu tio, o meu avô, a minha mãe, então, assim, sempre com um ou com outro. Às vezes o meu tio, como ele era, não era adolescente, mas também não era velho, era naquele meio termo estava sempre com aquelas brincadeiras boba, sei lá, qualquer besteira que tu possas imaginar. (Prof. Deise, 29 anos).

Um tio, um tio brincou alguns momentos com a gente, porque a mãe pedia para ele cuidar da gente. Agora tô lembrando um pouco mais do antes, assim. Eu brincava às vezes na casa dos meus avós. Porque a minha mãe trabalhava na venda [comércio familiar], que era dos meus avós. Então eu brincava muito, por um bom tempo assim, eu brinquei na casa dos meus avós, que era lá na baixada da rua. Aí tinha que atravessar a rua e tal, lá embaixo na geral. Daí a gente brincava um pouco lá, também, no campo ali. Então meu tio cuidava da gente, de mim e do meu irmão, normalmente. Então a gente brincava de correr, subir na árvore, é... de mexer naquelas plantas que dormem, sabe. Sabe aquelas plantinhas que dorme? A gente chamava de dorminhoca. A gente mexeu muito naquilo, no córrego. Tinha um córrego lá perto da casa da minha vó, que a gente olhava os peixinhos e depois a gente pegava e brincava com essas tiláapiazinhas, essas coisas, bem pequenininhas. Ficava lá

olhando, brincando na água assim. [...] Ele [o tio] tinha, acho, uns 17anos e a gente tinha de 05 a 06anos mais ou menos. (Karla, 31 anos)

[...] A mãe e o pai brincavam com a gente de esconde-esconde, de gato mia⁴⁶ quando faltava a luz etc., aquele [jogo/brincadeira] “minha sogra é”, aquele jogo, que é nome, a cor, *stop*⁴⁷, de dominó também, quando meu avô ia lá em casa era certo que a gente jogava dominó. [...] Aí na rua brincava com ela [irmã], com meu irmão, com vizinhos, com primas, com primos. A gente chamava as crianças lá em casa da escola, também, pra gente brincar lá em casa, de pega-pega, esconde-esconde, brincava de boneca, elástico, lá em casa era mais ou menos essas brincadeiras. (Prof. Gisele, 25 anos).

Como eu sempre morei em frente à praia, a gente ia pra praia também, ia brincar sozinhas, sem problemas. Tinha pescador na época [o pai também], todo mundo conhecia todo mundo. Era diferente. Hoje em dia não dá pra deixar nossos filhos brincar na rua, porque tu não conheces aquela pessoa que está lá na praia. Mas antigamente todo mundo conhecia. Eram nativos. Quando chegava tal horário diziam: “vai pra casa que tua mãe está chamando”; “vai fulano é meio-dia, tá na hora de almoçar”; “tá na hora de ir pra escola” [a mãe chamando, estava em casa, não no trabalho]. (Vânia, 37anos).

Observamos que as professoras fazem menção a um espaço social “pessoalizado”, “íntimo”, demarcado pelas relações sociais, ou até mesmo “que se confunde com a própria ordem social”. (DAMATTA, 1985, p. 26). Este espaço, à primeira vista, ou logo na primeira impressão/leitura das narrativas, é visto como seguro, familiar e acolhedor, demarcado por relações sociais fraternas, de amor, de amizades, de confiança, incluindo não só o núcleo familiar central, como o mais expandido, incluindo a vizinhança. Contudo, à segunda vista, um

⁴⁶ Brincadeira de roda que consiste em um “caçador”, criança com os olhos vendados, adivinhar qual a criança, gato, que “miou” na roda.

⁴⁷ Brincadeira que consiste em escrever com uma letra qualquer, escolhida ou sorteada, nomes de cidades, pessoas, frutas, animais, etc.

tanto problematizado, pode ser visto como uma maneira de conciliar, logicamente que de forma diferente da atual, a falta de tempo dos pais para seus filhos, melhor dizendo, equilibrar o trabalho de sobrevivência com a criação das crianças. Esta aparece como uma responsabilidade compartilhada desde o âmbito familiar mais restrito ao mais abrangente, até a vizinhança. Muitas vezes as crianças ficavam aos cuidados de familiares mais velhos, mas que não tinham idade de trabalho, como os tios adolescentes de Deise e Karla. O que queremos cogitar é uma possibilidade de tanta “liberdade” concedida às crianças abranger uma possível conciliação entre o trabalho e vida familiar. Em algumas passagens de suas falas as próprias professoras acenam tal condição:

A minha mãe tinha comércio e não tinha tempo para nós. Meu pai era pescador, vivia num barco, então via uma vez ou outra. Eu brincava, minha vó fazia minhas bonecas, fazia com aquelas bananeiras. Então a boneca durava dois dias e depois tinha que fazer de novo, só. Eu não tinha bonecas. Bonecas era besteira, então eu não tinha. Ela [avó] que criava minhas bonecas. Depois ela faleceu então eu fazia minhas bonecas, mas não com bananeiras e sim com travesseiros. [...] Eu brincava quando a mãe alugava as casas, a casinha que ela tinha pra alugar, e vinha um pessoal do Centro ou de outra cidade aí eu brincava com os brinquedos deles. Aí eles tinham outros brinquedos que eu não conhecia e a gente brincava. (Vânia, 37 anos).

A minha mãe eu acho que era bem mais presente. Meu pai na época que eu era da Educação Infantil trabalhava no Centro, em um barzinho que ele tinha na frente do Instituto [Instituto Estadual de Educação]. Então eu lembro que ele chegava mais tarde e a gente não tinha aquele contato de brincadeira. Com a minha mãe eu acho, não me lembro de brincadeiras, mas estava mais presente, mas por perto durante os dias, assim. Imagino que a gente tinha mais contato. [...] Porque minha mãe trabalhava na prefeitura (Prof. Mônica, 27 anos).

Minha mãe era merendeira do colégio Américo Vespúcio, do Estado [rede estadual de ensino de Santa Catarina], na mesma rua [da instituição de ed.

Infantil que estudava] e meu pai trabalhava [ainda trabalha atualmente] em uma marmoraria. [...] Não lembro [de brincadeiras com a mãe, o pai e ou adultos da família]. Porque a mãe trabalhava o dia inteiro, o dia inteiro. Ela saía de casa de manhã, aí saía do colégio meio-dia pra vim trazer a gente em casa [da escola], pra dar almoço e já saía correndo de novo pra trabalhar. [...] E chegava em casa ela ia limpar a casa, lavar roupa. [...] No período que ela não estava ela não deixava brincar com ninguém em casa. Ela trabalhava o dia todo. Tinha isso no período que ela não estava a gente não podia brincar. A gente só podia brincar com as amigas, de vizinha, quando a mãe estava em casa, se ela chegava cedo, senão era só no fim de semana. Ficava eu e meu irmão em casa. E no período da creche, que a gente ia pra creche era a mesma coisa, ela pegava a gente levava pra casa. E como estou falando, a gente assim, eu ficava com os meus brinquedos e o meu irmão com os dele, ele é três anos mais velho, e a gente ficava dentro de casa nós dois cada um na sua. (Júlia, 37anos).

Mesmo assim, o trabalho da mulher, da figura da mãe, é lembrado como possibilidade de estar sempre presente na educação de seus filhos, mesmo quando trabalhavam fora do ambiente familiar. Das seis professoras da RMEF que narraram suas experiências, apenas duas referem-se ao trabalho da mãe fora de casa, Júlia e Mônica, cujas mães tinham trabalhando em ambientes escolares, eram merendeiras de escolas públicas, a primeira em Jardim Atlântico e a outra no Itacorubi, bairro em que respectivamente residiam. Já Karla e Vânia lembram a presença da mãe como trabalhadoras de um comércio familiar, a da primeira trabalhando em uma “venda”, empreendimento comum há décadas atrás na capital de Santa Catarina, principalmente nos bairros, não muito urbanizados, e a da segunda “tinha um comércio”, cuidava de “uma casinha de aluguel”. As outras duas, Gisele e Deise, tinham a mãe como trabalhadoras do lar, o que permitia a presença e o “olhar” sempre atento para as crianças, e que compunha um espaço em que, quando trabalhavam, permitia deixá-las em casa sozinhas, ou com um irmão, também criança, como lembra Júlia.

Porém as professoras deixam transparecer em suas falas que, ao ocorrer mudanças nos espaços, nos lugares das relações experimentadas em suas infâncias, também se modifica o modo de se relacionar

socialmente. O que nos aponta na direção do que Zeferino (2008) assinalou como a “despersonalização das relações sociais”, decorrente das transformações impostas pelo crescimento que vem ocorrendo, ou seja, da crescente urbanização ocorrida ao longo dos tempos, em especial em Florianópolis e suas praias⁴⁸. Faz-nos lembrar, também, de Gilberto Velho (1999) quando afirma que o processo de urbanização e desenvolvimento de regiões metropolitanas, assim como as alterações nos meios de transporte, comunicação e avanços tecnológicos, produziram “uma transformação inédita na história da humanidade quanto a alterações de sociabilidade e interação, costumes e rotinas.” (VELHO, 1999, p. 67) Importante ler um pouco da narrativa de uma professora que nos acena nesta direção. Vejamos:

Eles não brincam. Eu vejo pela minha filha. Minha filha não brinca. Ela tem dez anos e não brinca. Ela lembra computador, se arruma vai pra escola, chega em casa, computador ou televisão. Ela não tem aquela coisa de brincar. Mesmo no final de semana que tem tempo de ir à casa da amiguinha. Vai. Deixo ir à casa das amigas. Brincam, mas só que as brincadeiras são computador, música, coisas mais de adultos. [...] As crianças de hoje em dia brincam pouco. Elas não são aquelas crianças do meu tempo, de se divertir, de ter amigos, de brincar. Elas têm um ou dois amiguinhos só, de ir à casa um ou dois. A minha filha estuda na escola Santa Terezinha⁴⁹, tem amigas em Canavieiras, Rio Vermelho. E antes não, os colegas eram só daqui dos Ingleses, era da comunidade. Hoje não, hoje ela tem amigos em todos os lados. A gente não. Tinha contato com todos, passava na rua e “vamos, vamos lá brincar”. Agora não. Então para eu deixar ela [a filha] ir à casa de uma amiga brincar, em Canavieiras, por exemplo, eu tenho que conhecer primeiro os pais. Eu acho que essa é a diferença. Eu

⁴⁸ O geógrafo Augusto César Zeferino em seu trabalho *Ingleses do Rio Vermelho: o lugar e a gente. Florianópolis, 2008*, discorre sobre “a construção do lugar. O lugar, Ingleses do Rio Vermelho, onde nasci e cresci livre, mereceu todo esforço para eternizá-lo naquilo de bom que o ‘progresso’, às vezes faz esquecer.” (IBID, p.06).

⁴⁹ Escola da rede particular de ensino que atende todas as etapas da educação básica, do ensino infantil ao médio, sua clientela abrange, principalmente, o norte da ilha de Santa Catarina, mas também bairros mais distantes de Florianópolis.

tenho que conhecer quem são os pais. Quem é o pai? Quem é a mãe? Eu não confio. Antigamente não, antigamente a gente brincava com todo mundo, porque se conhecia a mãe, se conhecia, aquela ali era a mãe da “fulana”. (Vânia, 37 anos).

A professora Vânia, quando fala das brincadeiras e das relações de sua filha, das crianças na atualidade, deixa escapar algo sobre sua própria maneira de relacionar-se. “Eu não confio”, diz enfaticamente. Ao não confiar, não se relaciona com os pais das amigas da escola de sua filha e, por conseguinte, não a deixa brincar com seus filhos. Também levanta questões que dizem respeito aos avanços tecnológicos e às alterações na comunicação, ao fato de as crianças atualmente estarem um maior tempo em contato com televisão e com os computadores⁵⁰, mas, e, principalmente, o que enfatiza é que tais mudanças estão atreladas à modificação das relações que vieram com a urbanização. O que consideramos é que essa nova configuração dos espaços das cidades implica em uma maneira de existir, de estar no mundo⁵¹, que, ao mesmo tempo em que amplia as redes de relações sociais – para fora do bairro, como aparece na narrativa, por exemplo –, igualmente restringe a sociabilidade não só dos adultos, mas, especificamente, das crianças, que não podem se utilizar dos espaços externos – ruas, praias, sítios etc. – das cidades como palco de suas brincadeiras. Nesse sentido não sabemos se a utilização dos meios tecnológicos seria, talvez, uma possibilidade de

⁵⁰Sobre o assunto Infância, meios tecnológicos, mídias e educação ver alguns estudos do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA) - UFSC. Em especial trabalhos da professora Gilka Girardello (2003; 2005a; 2005b) que discutem, entre outros temas, as mídias, a imaginação, a brincadeira, a narrativa e a formação subjetiva das crianças. Também Girardello e Orofino (2011) que discute singularidades do pensamento e da prática mídia-educação no Brasil, com atenção à produção cultural infantil. Igualmente investigações da professora Mônica Fantin (2007; 2009) que discutem a relação crianças, cinema e mídia-educação em diferentes contextos socioculturais (FANTIN, 2007) e a entrevista concedida por Manuel Pinto, da Universidade do Minho, sobre televisão e crianças, educação-inovações tecnológicas (FANTIN, 2009).

⁵¹ Em Benjamin, temos que, na modernidade, as novas formas de comunicação e relação com a cultura na experiência dos movimentos de massa, no qual o cinema é agente poderoso, mas podemos certamente incluir a televisão e internet, são outra maneira de “educar” a percepção humana. E “*No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência.*” (BENJAMIN, 2008, p.169, grifos do autor).

interação e sociabilidade entre as crianças e jovens provocadas pela não liberdade da ocupação dos espaços externos da cidade sem supervisão dos adultos, ou o seu inverso.

Assim o que aparece é uma demarcação do espaço, que não é mais pessoalizado e passa até mesmo a ser hostil. Isso leva, portanto, as crianças atualmente a precisarem cada vez mais de cuidados e segurança avalizada pelos adultos. As ruas, as praias, os sítios, o campo, a natureza transformada em “cidade” não é mais um espaço adequado e agradável, muito menos seguro para as crianças.

4.1.2.1 Relações de gênero

Ao deixarem vir à tona, misturadas aos aspectos da organização espacial das cidades, antes de tanta urbanização, a importância das redes de relações sociais e familiares experimentadas nas infâncias, conseguimos perceber que – embora as entrevistadas procurassem polarizar suas falas rememorando o passado como um tempo de relações sociais mais próximas, portanto um espaço/tempo melhor para se viver – emergem em algumas recordações um dos aspectos que parece colocar tal perspectiva em xeque, as relações de gênero experimentadas na infância.

Quando pedimos para narrarem sobre a liberdade de escolha de suas brincadeiras, ao passo que com muita euforia enfatizavam sobre a liberdade que tinham de escolher brincadeiras, amigos, locais, brinquedos, ambientes, ir e vir a espaços externos das casas (ruas, praias, dunas, córregos e sítios), deixam escapar que, por vezes, havia restrições, já que “brincadeiras de menino” e “brincadeiras de menina” eram comuns em suas infâncias, e é dessa maneira que vem à tona a polêmica questão das *relações de gênero* (GROSSI, 1998)⁵² na memória de nossas entrevistadas. Vale recorrer a alguns trechos de narrativas que deixam revelar tal questão:

⁵² De acordo com Grossi (1998), “O conceito de gênero chegou até nós através das pesquisadoras norte-americanas que passaram a usar a categoria ‘gender’ para falar das ‘origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres’. A ênfase colocada na ‘origem social das identidades subjetivas’ não é gratuita. De fato, não existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres, apesar das inúmeras regras sociais calçadas numa suposta determinação biológica diferencial dos sexos usadas nos exemplos mais corriqueiros, como ‘mulher não pode levantar peso’ ou ‘homem não tem jeito para cuidar de criança.’ (IBID, p. 04, grifos da autora).

Eu podia brincar do que eu quisesse. Às vezes a mãe proibia de brincar com os meninos. Não sei por quê. Acho que pra não influenciar, pra não misturar, essa coisa de gênero! Aí a mãe não deixava brincar com os meninos que eram amigos do meu irmão. Normalmente quando a gente brincava fora de casa, quando a gente brincava nessa terrinha [terreno baldio, quase um minicampo de futebol], que a gente chamava, ela vivia chamando pra gente voltar pra casa, e não deixava brincar com os amigos do meu irmão, “que isso é brincadeira de homem” [brincar de correr, futebol e taco] (risos). [Entrevistadora: mas se brincassem só as meninas com essas brincadeiras ela deixava?] Não, normalmente a gente não brincava de taco só com meninas. Aí a gente queria estar envolvida ali [com os meninos]. Com as meninas a gente brincava mais de escolinha, pega-pega, esconde-esconde, isso ela deixava, porque normalmente brincávamos no terreno [quintal] de casa. Aí tinha a casa, tinha árvores para se esconder. E nessa terrinha de taco [com meninos], que era grande e a bolinha podia correr. [...] É que nossas brincadeiras eram mais paradas, assim, das meninas, no caso. Era mais boneca, de professora, eram mais tranquilas, e a deles não, era mais de correr, de pular. Mas eu brincava dos dois, não tinha uma preferência. (Prof. Gisele, 25anos).

Minha mãe interferia e ficava de olho em tudo que era tipo de brincadeira. Tinha as amigas que moravam do lado de casa e as primas que vinham no final de semana. Isso eu lembro muito bem. A gente dizia “mãe eu vou ao banheiro”, não podia entrar duas no banheiro. Não. Só uma. Porque tudo tinha aquele olhar, hoje a gente sabe, aquele olhar da maldade, olhar de que “vão fazer alguma coisa que não devem”. Isso a gente era bem, bem vigiado. Minha mãe sempre controlava, por exemplo, cabaninha, cabaninha [brincadeira] ela desmanchava, não podia. (Prof. Júlia, 37 anos).

Ao tratarem sobre as diferentes brincadeiras que podiam ou não realizar, ou melhor, que suas mães permitiam ou não, de acordo com seus sexos, masculino ou feminino, as professoras revelam relações de gênero

experimentadas em suas infâncias. Segundo Grossi (1998, p.05), “gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual.” Para a autora, essas relações dizem respeito, e até se confundem, com a *sexualidade*, as *relações de sexo e gênero*, além de *papeis e identidade de gênero*, tão presentes em nossa sociedade⁵³.

Quando nossas entrevistadas falam sobre as brincadeiras de suas infâncias e dizem da aprendizagem desde muito cedo de determinados comportamentos permitidos e esperados para meninos e outros para meninas, estão dizendo dos processos de socialização, conjunto de convicções do que se concebe no âmbito social como próprio ao masculino e feminino, contribuindo para definir suas identidades de gênero, ou seja, a constituição do sentir-se homem ou mulher. E é nesse processo que se define a forma de ser e agir no mundo. Na continuação da narrativa de Júlia, percebemos que faz uma reflexão sobre tal propósito:

Meu irmão, três anos mais velho que eu, ela [mãe] não deixava brincar com nossas brincadeiras [de menina]. Ela dizia para ele brincar com os carrinhos. Brincadeira de menina era brincadeira de menina. Ele não entrava e cresceu com isso, brincadeira de menino tinha que ser de carrinho,

⁵³ “O conceito de gênero está colado, no Ocidente, ao de sexualidade, o que promove uma imensa dificuldade no senso comum – que se reflete nas preocupações da teoria feminista – de separar a problemática da identidade de gênero e a sexualidade, esta marcada pela escolha do objeto de desejo. [...] Considero que devemos distinguir identidade de gênero de práticas afetivo-sexuais, porque a sexualidade é apenas uma das variáveis que configuram a identidade de gênero em concomitância com outras coisas, como os papéis de gênero e o significado social da reprodução. Além de diferentes formas de interpretar a situação das mulheres em nossa cultura, categorias como *sexo e gênero*, *identidade de gênero* e *sexualidade* são tomadas muito seguidamente no Brasil como equivalentes entre si. De uma forma simplificada, diria que sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres; que gênero é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade (que nomeamos de papéis sexuais); que identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada e que sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos.” (GROSSI, 1998, p. 04-12, grifos da autora).

tanto é que ele é bem **machista** até hoje. Eu digo que foi por causa da nossa criação. Ele não podia brincar com a gente [meninas]. Ele brincava sozinho com os carrinhos dele. Ele não tinha amiguinho da idade dele. (Prof. Júlia, 37anos, grifo nosso).

Júlia atribui ao irmão a característica “machista”, em tom de dupla acusação, à mãe e a ele, que agiria segundo uma dinâmica sexista, devido às relações de identidade de gênero que experimentaram na infância. Mas, se a identidade de gênero está relacionada à masculinidade e feminilidade e, portanto, é “pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada” (GROSSI, 1998, p.12), os papéis de gênero são “tudo aquilo que está associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura”. (GROSSI, 1998, p.06). Assim são as formas de manifestar ou representar socialmente, no caso dos pequenos nas brincadeiras, o ser macho/homem ou fêmea/mulher. Bom exemplo, e comum, é a enfática frase da mãe de Gisele, “isso é brincadeira de homem” ao se referir às brincadeiras – futebol e taco, correr em espaço amplo⁵⁴ – com características que se atribui ao masculino, como força, virilidade, agressividade. As próprias meninas não realizavam, ou não gostavam de realizar, quando estavam somente entre “mulheres” as “brincadeiras de homem”, nesses momentos brincavam de bonecas, casinha, escolinha, brincadeiras que manifestam características como paciência, cuidado, dedicação, atributos ditos femininos.

Se notarmos a preocupação, por parte das mães, com a identidade e os papéis de gênero, também aparece, principalmente na mãe de Júlia, que mesmo tendo a filha brincando somente com meninas, o controle se dava não só nas brincadeiras, mas em todas atividades que pudessem despertar curiosidade para a atividade sexual: “A gente dizia ‘mãe eu vou ao banheiro’, não podia entrar duas no banheiro. Não. Só uma. Porque tudo tinha aquele olhar,[...] olhar da maldade, olhar de que ‘vão fazer alguma coisa que não devem’.” (Júlia, 37 anos). Ou seja, o controle era

⁵⁴ Referência às brincadeiras mais esportivizadas. Para Rial (1998), o esporte tem características que contribui para a afirmação da masculinidade, principalmente os violentos como o rúgbi, o boxe e o judô. Trazem consigo a ideia contida na frase “homem que é homem não chora”, sugerindo suportar a dor contida na dureza dos treinos e nos confrontos violentos. “A resistência à dor é demonstração para si e para os outros de que ali está um verdadeiro macho.” (IBID., p. 236).

sobre a sexualidade, que na nossa sociedade, com frequência, é assunto vetado às crianças.

Sabemos que as crianças têm o poder de, pela experiência no ato da brincadeira, criar o novo a partir do velho, possibilidade que se dá pelo “fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento.” (ARENDDT, 2009, p.247). Portanto, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito.” (BENJAMIN, 2002, p.102, grifos do autor). Mas não sabemos até que ponto uma criança pode extrapolar as convenções, o conjunto de convicções, muitas vezes estereotipadas, para os papéis de feminino e/ou masculino. Deise, por exemplo, desenha uma espécie de dilema ao narrar sobre suas preferências e brincadeiras realizadas na infância. Se, por um lado, era a “menininha” da família, da mãe, por outro gostava e realizava constantemente as ditas “brincadeiras de meninos”, no bairro que morava em contato com os primos, menino, da família do pai. Ouçamos/leiamos:

Eu, eu sempre fui muito menininha, e assim, apesar de fazer coisas de meninos, eu tinha muitos primos meninos, mas em casa, em casa eu era muito a menininha da mamãe, a netinha do vovô. Eu trago isso assim, Carmen, muito forte. Porque eu tive isso em casa. Sabe de ter a bota da Xuxa (riso), ter roupas cor de rosa, tudo rosa e várias coisas assim. Apesar de eu ser desleixada e desorganizada e todo esse “porém”. Mas tinha muito isso do tratamento em casa e das coisas porque eu era a única menina da família, nessa época. Então eu tinha primos meninos, muito primos. [...] Já na realidade do lado do meu pai como tinha os meninos [primos] a gente brincava de pega-pega na rua, esconde-esconde, então era voltada pra essas brincadeiras assim. Eu tinha meu primo Rafa que era só isso, só essas coisas de andar no meio do valo, umas coisas assim (risos). Apesar de em casa ter aquela questão de menina e tudo, mas eu brincava dessas coisas de menina lá, na família da minha mãe. Daí levava as minhas bonecas. Então assim, essas bonecas que choram, não sei que, eu tinha, mas não me lembro de brincar. [...] Eu me lembro assim. Então de lá no bairro onde eu morava de tá brincando disso com os meninos, de tá se organizando na rua, de taco,

disso e daquilo. Isso desde 06, não muito velha, desde bem novinha. (Prof. Deise, 29anos).

Revelando um verdadeiro dilema de experimentações nas relações de gênero, Deise diz que, apesar de ser a “menininha da mamãe” e “netinha do vovô”, estar rodeada de artefatos femininos, cor rosa, gostava, experimentava e se identificava com as brincadeiras mais livres, “de meninos”, nas quais assumia um papel mais masculinizado. Porém, sente necessidade de se justificar e afirmar sua identidade feminina, “sempre fui muito menininha, apesar de fazer coisas de menino”, reafirmando sua identidade de gênero, “eu trago isso muito forte” e o que se espera de um papel feminino. Mas, como sabemos, todo esse processo de relações é complexo e não está livre de desejos, disputas, conflitos e contradições, o que não é diferente nas lembranças das professoras entrevistadas.

4.1.3 Idealizações do passado: Infância feliz?

Parece-nos que sempre que pensamos no passado há um esforço em lembrar-nos de acontecimentos bons, relacionamentos que seriam mais sinceros, paisagens bonitas, enfim experiências positivas vividas em “bons tempos”, ao passo que procuramos evitar os equívocos, os erros, os sofrimentos, as violências sofridos ou proferidos, enfim, tentamos silenciar as experiências negativas. Talvez pelo mesmo motivo que os combatentes que no final da guerra voltavam dos campos de batalha pobres em “experiências comunicáveis”. E se a narração é condição de atualização da própria experiência (BENJAMIN, 2008), talvez por isso as experiências dolorosas sejam difíceis de serem narradas, principalmente quando nos remetemos à própria infância.

Neste sentido, notamos um esforço das entrevistadas em desenhar uma polaridade positiva em relação à infância de outrora, em detrimento à condição de hoje. As narrativas remetem a uma idealização do passado, a narrativa de infâncias com os espaços das cidades possibilitando a liberdade das brincadeiras de/na rua, relações sociais, familiares, de vizinhanças, de amigadas, vividas tranquilamente, mas intensamente, remetem a um tempo que teria sido vivido sem problemas e de maneira inteiramente feliz. Recuperando pequenas passagens de trechos das narrativas já descritas acima no item 1.1, *Entre o rural, a praia e a urbanização*, vemos toda intenção das professoras em lembrar um passado que retrata uma infância, feliz.

Eu tinha isso. Hoje eu vejo que as crianças não têm tanto isso. Essa questão do cerco da família. Hoje eu vejo que tinha muito isso. A gente aprende uma coisa com um, uma coisa com outro. Eu tinha essa gama assim. (Prof. Deise, 29 anos).

Para Deise, a idealização está em passagens que demarcam, além da representação da liberdade de escolha de brincadeiras com os primos, o contato com a natureza, bastante enfatizada na questão do “cerco da família” que hoje as crianças não teriam. Viviam relações familiares intensas e sua formação se deu pelas aprendizagens que essas relações puderam proporcionar. Também para Karla tal questão, das relações familiares, idealiza uma infância vivida entre brincadeiras de/na rua, realizada em uma via sem infraestrutura “de pedra e lama”, mas que “era só minha família”:

A minha rua era só a minha família então todos eram meus primos ali na rua. Era uma rua que não era calçada, era uma rua que era de pedra e lama. A gente brincava muito de correr e subir naquele morro. (Karla, 31 anos).

Já as professoras Vânia e Mônica enfatizam que a tranquilidade, a liberdade com que experimentavam e escolhiam suas brincadeiras, era a representação de uma infância feliz. Mônica brincava perto de sua casa, “naquela época ali [bairro Itacorubi] era bem tranquilo, perto de casa. A gente brincava, caminhava, era bem tranquilo. Brincava do que quisesse, mais livre, assim.” (Prof. Mônica, 27 anos). Para Vânia:

Esconde-esconde, pega-pega, bate-lata, muita corrida, muita brincadeira na rua, muito amigos, era muita gente, muitas crianças juntas. Hoje em dia já é diferente, as crianças ficam mais em casa, no computador, televisão. Segurança era outra, antes era tudo nativo, agora não. (Prof. Vânia, 37 anos).

E completa “eu acho que a gente brincava o tempo todo.” (Vânia, 37 anos). As professoras parecem saudosas desse espaço/tempo de brincadeiras de/nas ruas tranquilas, sem violência, entre pessoas conhecidas e amigas. No passado tudo era diferente, melhor a infância e mais bem vivida, em uma cidade que, também, era melhor para se viver. Mas tal idealização é algo que precisa ser matizado. Em alguns

momentos, as próprias entrevistadas parecem fazer isso, como por exemplo, Karla, ao se referir a aspectos de sua condição social, lembrando-se dos brinquedos que possuía:

Tinha boneca. Só que não eram muitas. Era uma ou duas bonecas que eu tinha. Depois, com o passar do tempo, lá nos meu quatorze anos é que eu fui ter Barbie. Porque o meu tio trabalhava na COMCAP [Companhia de Melhoramentos da Capital, responsável pela coleta de lixo em Florianópolis], então ele achava os brinquedos, as pessoas jogavam fora, aí ele levava tudo pra gente, pra mim e pras minhas primas, que eram as mais novinhas. A gente só então brincava de Barbie, eu brinquei de Barbie só com quatorze anos, quando tive esses brinquedos, com as minhas primas menores. Foram os brinquedos que eu tive. (Prof. Karla, 31 anos).

Vânia, que se alegria rememorando as brincadeiras de seu tempo de criança associadas à liberdade, segurança, e de relações familiares e vizinhos com muita afetividade, revela que as próprias condições espaciais, de moradia e transporte – vivia em Ingleses, bairro a cerca de trinta quilômetros do centro da capital catarinense – de alguma forma a limitavam:

Liberdade. Isso liberdade, [estar] à vontade. Brincava muito na rua. [...] Sempre quis fazer balé, mas minha mãe dizia que eu era muito gordinha (risos). Mas não era. Eu era só *coxuda*. Podia fazer, mas como aqui nos Ingleses não tinha essas coisas de balé, na época, era tudo no Centro, ela arrumou a desculpa que eu era gordinha, que eu não podia fazer. (Prof. Vânia, 37 anos).

Apesar de toda essa liberdade que a professora afirma que a permitia brincar e se mover por muitos espaços compartilhados com pessoas de sua família e comunidade, podemos dizer que essa condição – “livre” – não a ajudava a frequentar constantemente espaços pedagógicos mais bem aparelhados e orientados sistematicamente, como foi o caso de uma restrição experimentada à prática do balé. A narrativa de Vânia novamente nos chama a atenção ao paradoxo quando menciona seus brinquedos, ou melhor, a falta deles:

Eu não tinha brinquedos. Eu não tinha. [...] Não que eu tinha o meu brinquedo. E nem minhas colegas, também, tinham brinquedos. O que a gente tinha, no máximo, era aquelas panelinhas de barro, loucinhas de barro que a gente comprava no Centro e trazia [pra casa], só aquelas, nada mais. (Prof. Vânia, 37anos).

Portanto, todo esforço na direção de rememorar uma infância sem problemas, feliz, idílica, nos leva a pensar que as professoras tendem a certa idealização do passado sem refletir. Tendem até mesmo a subjugar as memórias dolorosas, o que muitas vezes não acontece, já que deixam escapar sobre a presença de uma “dureza”, uma maneira “dura” de educar as crianças com muitas limitações impostas e certa dominação – que pode ser caracterizada pelas relações de poder e violência simbólica⁵⁵ (BOURDIEU, 1982, 1989, 2002) – dos pais sobre a educação dos filhos, como aparece na fala de Júlia:

Só podia brincar com as amigas, quando a mãe estava em casa, se ela chegava cedo. Ela trabalhava o dia todo, senão era só no fim de semana. A gente foi criada ali [com dureza] e cresceu com essa noção de limite. Mas eu acho que foi bom. Não me arrependo de ter tido essa infância nem um pouquinho. A minha mãe não deixava brincar na rua. Hoje eu faço isso com meus filhos, coisa que eu acho errado, mas eu faço com meus filhos. Não deixar eles brincarem de certas coisas, eles irem na rua. [...] Eu falho muito com meus filhos, essa superproteção. Mas hoje eu entendo minha mãe e meu pai, porque eu faço isso com eles [filhos]. Não deixar eles desceram do prédio, jogar bola, eu tenho medo. (Prof. Júlia, 37 anos).

⁵⁵ Para Bourdieu (1989), “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” (IBID., p.07) E está intrinsecamente relacionado com a violência simbólica, que é o meio pelo qual se exerce esse poder. Pois a “Violência simbólica, violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento.” (BOURDIEU, 2002, p. 07-08).

Além de toda a disciplina, a forma ríspida que aparece na fala de Júlia, de uma educação disciplinar, melhor de “uma educação pela dureza” (ADORNO, 2003, p.128), dizendo da maneira que foi educada, e que, por consequência, também educa seus filhos, há, ainda, a rememoração da tolerância de castigos corporais, na infância. Ser surrado, por exemplo, era socialmente aceito e compreendido. Discorremos sobre o tema no item a seguir.

4.1.3.1 Castigos corporais/físicos

Quem nunca ouviu expressões como: “é de pequenino que se torce o pepino” ou “se não foi por bem, vai por mal”, referindo-se à educação, especialmente das crianças? Expressões como essas são usadas para justificar a violência impressa sobre os mais frágeis e indefesos, como, por exemplo, as crianças. Portanto, os castigos corporais/físicos foram se constituindo, ao longo da história da infância, como comportamentos socialmente tolerados e legitimados, visando a educação e correção das crianças. Longe da intolerância, do caráter proibitivo e criminoso que adquiriram atualmente, eram mesmo vistos, por muitos, como parte de um modelo educacional exemplar e eficaz.

Temos ao longo da história da civilização as marcas da violência como prática ordinária, tendo sido seu uso legitimado em relações humanas, envoltas em relações de poder, desde senhores e escravos, homens e mulheres, patrões e empregados, a pais e filhos, adultos e crianças, professores e alunos. Para Freud (2011, p.57-58), a violência é condição intrínseca à própria existência da civilização e, ao termos uma inclinação à agressividade, comprometemos nossos relacionamentos.

A existência desse pendor à agressão, que podemos sentir em nós mesmos e justificadamente pressupor nos demais, é o fator que perturba nossa relação com o próximo e obriga a civilização a seus grandes dispêndios. Devido a essa hostilidade primária entre os homens, a sociedade é permanentemente ameaçada de desintegração. (FREUD, 2011, p. 57-58).

Adorno (2003) indica que temos uma “inclinação arcaica para a violência” e que “em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não livre e que é propícia à violência.” (ADORNO, 2003, p. 126-127). Relembra “a tese

de Freud” acerca do “mal-estar na cultura”, que “é ainda mais abrangente do que ele mesmo supunha: sobretudo porque, entretantes, a pressão civilizatória observada por ele multiplicou-se em uma escala insuportável.” (ADORNO, 2003, p.122). Então, as tendências à agressividade que alertara atingiram um grau de violência que dificilmente poderia ter imaginado. Por isso, a tese Adorniana é que toda e qualquer educação deve ter como princípio não esquecer o ato de barbárie e o que o tornou possível, quer dizer “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que *Auschwitz* não se repita.” (ADORNO, 2003, p.119). Contudo, o próprio Adorno (2003, p. 128) esclarece que tal tese encontra dificuldade quando se depara com a educação tradicional, centrada em uma educação que tem por princípio “a severidade” e, que por sua vez, tem nos aspectos disciplinares sua expressão maior, que sabemos incidem sobre o corpo desde a mais tenra infância.

As professoras por nós entrevistadas carregam em suas memórias as marcas da tolerância frente à violência sofrida na infância. Castigos, *corretivos*, surras, são lembranças de fatos corriqueiros, mas importantes elementos (de) formadores presentes em suas infâncias.

A gente apanhava um bocado. A gente apanhava bastante, mas porque a gente aprontava. O Rafa, então da minha tia, oh! Apanhava mais que eu. Hoje, isso é engraçado, eu não levo isso, às vezes eu explodo com [seu filho], mas não como elas [mãe, tias, avós] faziam antes. A gente amadurece certas coisas. [...] Eu me lembro de algumas surras que a minha mãe me deu. E do Rafa também, lembro que a minha tia deixou ele de castigo, além de apanhar ainda ficou de castigo quinze dias. Mas porque a gente roubou frutas no vizinho, e o vizinho foi lá xingou um monte, fez um escândalo na rua. Então assim elas eram liberais, a gente vivia na rua, mas não relevavam. O Rafa sempre apanhava coitado. Porque os meus tios e meus avós jamais iam me bater, porque eu era menina, então sobrava pra ele. (Prof. Deise, 29anos).

E brincar jogando bola na rua, no morro mesmo. Teve até uma vez que a gente deixou rolar uma bola, a bola era pesada e bateu na porta do fusca do amigo do meu tio. Mas pra quê? Levamos uma surra. Porque não podia. Mas fazer o quê? Era

morro e não tinha como a gente não deixar rolar. A gente estava sempre apanhando por alguma coisa, algum motivo. (Prof. Karla, 31 anos).

As professoras falam tranquilamente da presença da violência física como integrante de suas infâncias. Mas, ao passo que antes era bem aceito, hoje, porém, como adultas, mães, professoras, já se controlam para não “explodir” com as crianças como “faziam antes”. A frase da professora Deise, “a gente apanhava bastante”, ou a proferida por Karla, “a gente estava sempre apanhando por alguma coisa, algum motivo”, demonstram o quão corriqueiro era a presença da violência em suas infâncias.

Houve épocas que o emprego da força física era permitido livremente, o uso de castigos corporais/físicos era comum, inclusive nas escolas. No século XIX, a presença da palmatória era conhecida, mas, ao longo do século XX, os castigos foram perdendo força frente aos discursos científicos e educacionais⁵⁶ que criticavam a eficiência dos métodos educacionais tradicionais. Ao passo que não mais se permitia agredir fisicamente no espaço educacional, os castigos físicos eram aplicados indiretamente⁵⁷, delegados à figura dos progenitores, ou seja, não se podia na escola, mas no âmbito familiar os pais, tinham esse poder e todo respaldo social. As professoras Vânia e Júlia relembram algo dessa relação:

O que eu não gostei foi de ficar sentada no milho, ajoelhada no milho. Fiquei, fiquei. Fiquei porque aprontava muito. Eu aprontava muito, de fazer bagunça, de correr. Eu corria e não queriam essas coisas. Não podia correr. Aí era onde eu ficava [de

⁵⁶Conforme Aragão e Freitas (2012), por exemplo, a pedagogia da *Escola Nova*, importante movimento mundial de renovação do ensino, que criticava o uso dos castigos físicos por parte dos professores tradicionais. “Introduzida em solo brasileiro com maior ênfase a partir da segunda década do século XX – via a escola como o lugar privilegiado para o progresso da Nação”. (IBID., p.27).

⁵⁷ Segundo Aragão e Freitas (2012), “Todavia, os castigos corporais perderam poder, mas não significou seu fim. Há a possibilidade de ter havido um deslocamento da materialidade para a imaterialidade, isto é, não mais a dor era imediata, através da palmatória ou chicote, mas o algoz era o tempo: longos períodos de pé, no canto da sala ou sem se alimentar por conta da falta do recreio ou, então, permanecendo após o horário de aula, entre outros exemplos.” (IBID., p. 29). Podemos incluir nos exemplos a não permissão para ir ao banheiro que a professora Júlia nos relata, e ficar sentada no milho e “cheirando a parede”, como nos diz Vânia.

castigo]. A professora me dizia “vai cheirar a parede, sentadinha no milho”. Apanhei da mãe porque eu desobedeci aqui [escola]. Loucura né. Hoje já é totalmente ao contrário. Eu lembro que eu falei “- oh mãe a professora me deixou assim, assim”; aí ela “- porque ela fez isso e não sei o quê”; eu expliquei “-porque eu fiz isso, isso e aquilo”; “- Então bem feito”. E toma apanhar na bunda, também. Então às vezes eu aprontava, ficava de castigo e não falava para ela. Pra não ter que apanhar em casa, também, eu ficava quieta. E se algum amiguinho contasse [para a mãe] ele apanhava, também, de mim. Eles não podiam contar. (Prof. Vânia, 37anos).

Isso aconteceu de várias vezes eu fazer xixi na calça porque elas [professoras] não deixavam ir ao banheiro. Não era a minha necessidade, era a delas. Elas brigavam, mandavam anotação na agenda. Em casa a gente ainda apanhava. Era outra visão. Elas achavam que eu tinha que segurar. Tinha hora para ir ao banheiro. Chegava a hora do recreio elas falavam “vai todo mundo no banheiro que depois ninguém vai”. Só que não era sempre nessa hora que a gente tinha vontade de ir ao banheiro. (Prof. Júlia, 37anos).

As professoras têm na memória a presença da violência como algo “normal”, corriqueiro em suas infâncias que não acarretou sequelas em suas vidas adultas, ao menos aparentemente, ou que tenham evidenciado ao rememorem tais fatos. Contudo, embora a violência física não possa ser “sem mais nem menos condenada como barbárie” (ADORNO, 2003, p.160), concordamos quando este autor insiste que as questões educacionais não podem esquecer o problema de *Auschwitz* e o que o levou a ocorrer.

Sabemos que, na contemporaneidade, ocorreram mudanças em relação à questão da infância como categoria geracional e que estudos sobre problemáticas relacionadas a ela ganharam destaque⁵⁸. Nesse processo, contamos com investimentos e ações sociais e legais para

⁵⁸ No referimos aos estudos de temas como: miséria, exploração do trabalho infantil, violência, entre outros, que consolidam uma *Sociologia da Infância* (CERISARA; SARMENTO, 2004).

proteção das crianças e preservação da infância. Em âmbito mundial contamos com a Convenção sobre os Direitos da Criança, (1989)⁵⁹, já, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990)⁶⁰, e, mais recentemente, a “Lei da Palmada”⁶¹ é que tentam assegurar os direitos das crianças. Todavia promulgações de Decretos, Leis e Estatutos não dão conta de garantir efetivamente a defesa de direitos, muito menos de evitar a reprodução da violência em âmbito familiar e/ou social⁶². Portanto a violência é tema recorrente na atualidade e castigos corporais/físicos, ainda estão presentes em nosso meio social, como, em maior frequência, os morais.

⁵⁹ Convenção Internacional dos Direitos da Criança. *Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989*. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources>.

⁶⁰ Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. (BRASIL, 2010,2012).

⁶¹ Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. “Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [...] Art. 3º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte § 9º: Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (NR)”. (BRASIL, 2014).

⁶² A própria apresentação da versão mais atualizada do ECA/1990 publicada pela Câmara dos Deputados (2010-2012) reconhece as limitações de sua implementação. Diz: “Desde a sua criação, em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente é de referência mundial como legislação destinada a proteger a juventude. Fruto de um extraordinário processo de mobilização social e política, que envolveu representantes do Legislativo, do mundo jurídico e do movimento social, este ordenamento legal adota a chamada Doutrina da Proteção Integral, concepção que é a base da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Vinte e um anos após sua promulgação, no entanto, o estatuto ainda não foi plenamente implantado no país. Para que isso ocorra, é necessário que seus fundamentos sejam compreendidos e praticados em todos os municípios brasileiros. Ao publicar esta 9ª edição do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, a Câmara dos Deputados realiza a importante tarefa de divulgar este texto legal, participando do esforço da sociedade para tirá-lo, definitivamente, do papel.” (BRASIL, 2010, 2012).

Por isso insistimos com Adorno (2003): já que as possibilidades de mudanças nas condições objetivas, os pressupostos sociais-econômicos-políticos que geram a barbárie se mostram “congeladas”, a preocupação deve recair sobre os aspectos subjetivos da formação do indivíduo, que remetem ao reconhecimento dos mecanismos psicológicos “que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos” (ADORNO, 2003, p.121). Então, indica um norte em direção a uma formação esclarecedora/emancipadora. Sugere o que chamou de uma “inflexão em direção ao sujeito”:

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 2003, p.121-122).

4.2 RURAL (EL PUEBLO) X URBANO (LA CIUDAD)

Pontos semelhantes ao que encontramos nas narrativas das professoras da RMEF são também destacáveis nas das docentes espanholas, mas o enfoque é maior no que se refere diretamente aos

espaços experimentados e não ao tempo – passado x presente. Mas observamos que mesmo entre as professoras brasileiras, a época em si, não é o mais importante, mas, sim o espaço que se modifica com o tempo. Aparece a mesma dualidade entre o rural x urbano, mas o que delimita não é a referência ao antes e agora, como na rememoração das professoras brasileiras, mas, sim, as experiências da infância, rememoradas nas entrevistas, bem como as atuações profissionais vividas nos povoados – “los pueblos” visto como espaço rural, unívoco ao campo e à natureza – em contraposição as vividas tanto na infância ou, atualmente, como professoras, nas cidades. Consentimos que as próprias professoras aclarem tal contraposição, destacando alguns trechos das narrativas, primeiro rememorando suas experiências (corporais) da infância fora da instituição escolar:

¡Mira! Yo he tenido la gran suerte de pasar mi infancia en un pueblo. Y es una gozada. Porque no era un pueblo grande entonces te da mucha autonomía. No es que no te cuidasen ¿no sé si me entiendes? Pero fíjate mi padre tenía un negocio de panadería y mi madre ayudaba en negocio. Es decir pueden atendernos donde estábamos. Éramos en 03 hermanos y yo era la pequeña. Así que yo estaba cuidada y muy bien cuidada. Pero bueno ¿yo no sé si has estado aquí en los pueblos? Es que en los pueblos las puertas están abiertas. Son puertas abiertas. Entonces estás más en la calle que en casa (risas). Y claro pasar muchas horas en la calle supone a nivel motriz una experiencia súper enriquecedora. Enriquecedora de subirte por las tapias para pasar al corral de la vecina, claro, a estar con los vecinos. Mis vecinos eran siete (07) hermanos, pues imagínate que cantidad de niños estábamos en la calle. Por ejemplo, tengo un recuerdo muy bonito jugando gallinita ciega en la puerta de casa con los vecinos. Claro había mucha picardía también. Entonces yo recuerdo de taparte los ojos y poner piedras delante de quien estaba con la gallinita ciega (risas). Antes los juegos eran muy brutos. Pero bueno al final tengo recuerdos de ellos por eso, porque había mucha emoción, también, aparte de lo bruto que era. Luego era sin peligro ¿no sé si me entiendes? Ahora como adulto les ves, de pequeño no les ves. (Prof. Rubí, 45 años).

Yo me acuerdo mucho de estar mucho en el campo, en la calle, cuando era niña. Porque era un pueblo chiquitito. Puf, pues, doscientos habitantes. Muy pequeño. Muy pequeño. Yo salía de mi casa y ya estaba en el campo, cruzaba la calle y ya iba al pinar, al bosque, a los cerros. Y me acuerdo eso de correr por la calle sin miedo, de jugar mucho en panilla, con todos los niños, y de jugar con deferentes edades, no solo de mi edad. Me acuerdo a nivel corporal de jugos de subir en árboles, preparar en los árboles, jugar a pillar, a esconder, de jugar con, hacíamos casitas, cuando yo era pequeña yo solo tenía una muñeca y mi madre no me la dejaba sacar de casa. Pero no podíamos sacarlas de casa las muñecas. ¿Por qué? porque había costado mucho dinero. Entonces en casa jugábamos y cuando íbamos fuera, al campo, jugábamos con las piedras. Construíamos, poníamos una piedra, piedra al lado otra y hacíamos como el plan de una casa [construye una casa con libros]. ¿Entiendes? Hacíamos las paredes así uniendo piedrecitas unas con otras, dejábamos un espacio para la puerta. Y ahí construíamos la casa y como no teníamos muñeca cogíamos una piedra que me gustaba y me la llevaba en los brazos, como se fuera a la muñeca. Pero trabajamos, recuerdo mucho de fuerza, porque eran piedras, y me las llevábamos quilómetros cargados, para llevar a un sitio a otro. Y los niños, los chicos rompían las calzas ¿no? a las chicas. Y para que no las encontrarlas, pues no hacíamos las casas a cerca del pueblo, caminábamos 02 quilómetros, lejos, para el monte. [...] No había ningún problema. Bueno nos dejaba [la madre], nos decía, en invierno no podíamos hacerlos, porque los días eran cortos, salíamos de la escuela y ya se hacía de noche. Entonces jugábamos ahí en el pueblo. Pero ya en primavera o verano, que los días eran largos, pues sí, no me dejaba salir antes de las seis de la tarde y a las ocho, ocho y media, nueve tenía que estar en casa. Pero estabas ahí por el campo. Íbamos y veníamos. No había tantos coches, tampoco peligro que te pillase. Y todo nos conocíamos. Entonces ibas por calle y decían “es que no encuentro a mi hija” ya decía mi madre, y

la decían “pues yo he visto correr por allí ¡Vale!”. Era muy así. Y me acuerdo de hacer mucho, de la actividad física estaba muy presente en mi vida, porque tenía que ir andando para arriba, y trabajábamos mucho con el barro, con el agua del río hacíamos cacharritos, comidas, con la tierra y las plantas. Me acuerdo de eso. Y con la bicicleta. Todo el día con la bici, cuando ya era un poco más mayor. Yo tenía bici, pues cuando me la compraron tenía ocho años o así, y andaba siempre con los mayores, por el campo también con la bici, mucho. La utilizábamos para irnos por ahí. Pero caminábamos, con ocho años iba a diez quilómetros de mi pueblo, por los caminos. Íbamos hasta otro pueblo, volvíamos, vamos hacer una carrera, o así. La utilizábamos para nos desplazarnos por el campo. (Prof. Sara, 48 años).

A idealização dos espaços dos povoados – “el Pueblo” – relatados pelas professoras espanholas, com suas paisagens naturais preservadas, ruas pouco movimentadas, pessoas próximas, mesmo não sendo parentes, se assemelham em alto grau aos espaços rememorados – em que viveram suas infâncias – pelas brasileiras. Assim como nas infâncias vividas em Florianópolis ou Lages, essa aproximação com a natureza é tida retrospectivamente como possibilidades de brincadeiras com irmãos/as, primos/as, amigos/as e vizinhos/as e a rua vista, pelo filtro da memória, como extensão do ambiente familiar. Para as professoras espanholas, “as portas abertas” de um povoado, muitas vezes com cerca de duzentos habitantes, ou um pouco mais, chegando a mil, consentia liberdade tanto às brincadeiras, como de estabelecer relações de confiança e bem-estar não só com crianças de idades distintas, como com os adultos. “Es que en los pueblos las puertas están abiertas. Son puertas abiertas. Entonces estás más en la calle que en casa”, diz Rubí. Tal situação é possível porque não há os mesmos perigos e inseguranças que a cidade ofereceria, por isso se podia transitar livremente pelo campo, como narra Sara “No había tantos coches, tampoco peligro que te pillase. Y todo nos conocíamos.”.

Já as experiências vividas na atmosfera urbana de uma cidade, pequena com pouco mais de oitenta mil habitantes, como Palencia, ou em um bairro em Madrid, cidade com cerca de três milhões de moradores, representam a mesma insegurança de estar nas ruas e estabelecer relações com o próximo, o que tem forte impacto na vida infantil. Destacamos alguns fragmentos das narrativas de Yara, professora que nasceu em

Madrid e passou sua infância entre a cidade e um povoado em Palencia, e de Amanda, natural de Palencia que sempre viveu na cidade.

En Madrid, en el barrio de Madrid, jugábamos debajo de casa y teníamos amigos de barrio. Y jugábamos, nos gustaba mucho jugar al futbol, al balón prisionero, al escondite, también a veces jugábamos con patines, nos sentábamos encima de patines y el otro le empujaba y hacíamos carreras. También jugábamos, eh, de más pequeños bajábamos y estaba mi madre, pero también recuerdo de que siempre nos hacía poco, íbamos quedar más, pero mi madre siempre nos cortaba un poco ¿no? Y recuerdo que en pueblo siempre nos dejaba más liberta para hacer y para movernos. Era como que, yo creo que mis padres se sentían más seguros. Entonces yo en pueblo he podido experimentar muchos más cosas, como subir en un árbol, o como hacer barro, o cualquier cosa ¿no? Cosas que en Madrid yo no podía hacer. No podía hacer porque no lo tenía cerca o a veces porque mis padres estaban un poco más limitados. Y siempre los finales de semanas, todos los finales de semana o casi todo nos veníamos al pueblo. Y en el pueblo, pues, también teníamos más amigos, pero, bueno, había veces que cuando éramos más pequeños jugábamos solo en casa, en la puerta de casa. (Prof. Yara, 34 años).

A ver: yo lo más importante de fuera de cole recuerdo, bueno, yo soy una niña como muy tranquila, de pequeña era muy tranquila. Entonces no me gustaba de los juegos donde había como mucho grito, mucho, no gustaba de pequeña, ¡no! Y yo recuerdo que en mi casa yo podía me tirar horas muertas con un puzle. Me encantaban los puzle. Todos los años, de reyes pedía puzle y libros para colorear. Me gustaba pintar. Desde de pequeña era como los juegos más tranquilos y de echo aprendí muy tarde a montar en bicicleta. Siempre daba miedo que me caerme. [...] Me gustaba saltar a la comba o jugar a vidas, a sangre, ¿no sé si conoces esos juegos, que creo son más de aquí? Y encima cada sitio juega de una forma. Pero, bueno, esos eran juegos más de movimiento, de interactuar

con otros niños. Porque sentarte a hacer puzle o estar coloreando a final acabas estas tu solo y eso es fácil. Es fácil. No tienes que relacionarte con otros niños ni ti lleva confito. Pero yo sí que recuerdo, como fue más menudita siempre me gustaba esos juegos que yo sabía que ahí me sentía segura. Porque los juegos, por ejemplo los juegos que invitaban a correr mucho, como yo era más pequeñita siempre he corrido menos. No me gustaba. A nadie le gusta perder ¿no? (risas). [...]Y también, bueno, es verdad que mis padres no nos dejaban bajar mucho a la calle. No les gustaba que estuviésemos con, con, mi barrio no ha sido un barrio muy, como decirte, eh...había como mucha mezcla de gente. ¡Vale! Entonces mis padres no les gustaban mucho que bajásemos porque había determinado tipos de niños que no querían que, con los que no querían que jugásemos realmente, sabes. [...]Yo no me he acercado a casi nadie de los niños de mi barrio, porque es un barrio más bien de clase social baja. Entonces, pues, hay familias desestructuradas, niños con problemas. Y luego mi padre siempre prestó mucha atención en nuestra educación y entonces a él no le gustaba, mi madre y nosotras llegábamos del cole y primero era merendar y deberes. Ya si había tiempo se bajaba a la calle a jugar. Y mis padres no consideraban que estar mucho tiempo en la calle fuera una buena formación. Entonces nos apuntaran a clases particulares de música, estuvimos en gimnasia rítmica, danzas. Como que tenían una idea muy clara de tipo de formación, de educación que querría que tuviésemos mi hermana y yo. Entonces estuvimos jugando menos en la calle. (Prof. Amanda, 34 años).

Nas cidades, as experiências (corporais) das crianças aparecem restritas e acontecem, geralmente, quando as crianças podiam descer de seus apartamentos para brincar em parques e praças, sempre idealizadas e supervisionadas por adultos. Porém, é neste espaço que aparecem práticas mais bem organizadas e *pedagogizadas*⁶³ como ginástica, dança

⁶³ Por práticas corporais *pedagogizadas*, referimo-nos àquelas, que para Taborda de Oliveira e Villa (2003, p.149) implica uma “seleção de saberes passíveis de

e música, por exemplo, como no caso de Amanda, em que os pais não “consideraban que estar mucho tiempo en la calle fuera una buena formación” e procuram aulas particulares para as filhas frequentarem. Já Yara tinha os fins de semana no campo para brincar e se exercitar à vontade, e, em Madrid, havia que contestar-se com as poucas vezes que podiam descer ao parque.

Diferenças entre a atmosfera do campo e da cidade, espaço rural e urbano, são bem definidas e parecem dar forma às experiências (corporais) da infância rememoradas pelas professoras espanholas. Da mesma forma valorizam em suas narrativas, quando se referem ao local de atuação docente, que mesmo hoje as crianças que têm suas infâncias demarcadas por um espaço mais rural que urbano – há que avaliar que contemporaneamente é difícil falar em espaços rurais, e que um povoado espanhol seja um destes espaços – desfrutam de mais liberdade e independência, tanto de experimentar movimentos, quanto, sobretudo, de se relacionarem entre si. Principalmente porque, no ambiente campesino, na escola ou fora dela, ainda, se pode aprender com os mais velhos, com suas histórias ao saborear momentos de narrativas, ligadas à tradição da história oral. “En el campo, estar hablando con unos, con otros, hasta con personas mayores que te cuentan sus historias, sus historias, sus cuentos, sus niñeces, sus juegos”. (Prof. Yara, 34 anos).

É na rememoração do encontro com os mais velhos, que, segundo a professora, ainda acontece no campo, que temos evidenciada a relação entre experiência e narrativa. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores.” (BENJAMIN, 2008, p. 198). Consideramos, tal qual Benjamin, a experiência como “aquela tessitura objetiva e subjetiva, que se vitaliza apenas quando pode ser narrada, compartilhada, trazida ao plano da consciência.” (VAZ, 2006, p. 42). Também que “o conteúdo da memória – voluntária ou não – pode emergir, ao ser narrado, ao plano da consciência.” (VAZ, 2006, p.42). Mas, se no tempo fragmentado e acelerado da modernidade, encontramos dificuldades de nos deparar com a figura de um narrador – pelo próprio declínio da experiência na era moderna –, parece que assim como vimos uma possibilidade narrativa em nossas entrevistadas, Yara, por sua vez, vê tal feito no encontro com pessoas idosas, no espaço do campo, as quais

serem escolarizados, ou seja, na definição de conteúdos escolares”, as quais a disciplina escolar de Educação Física tem como objeto por excelência. Aqui podemos destacar diferentes atividades corporais, como “os jogos e as brincadeiras, a ginástica, os esportes, as lutas e as diferentes danças.” (IBID., p.149).

encontram tempo para contar suas histórias, tecidas “entre o narrador e sua matéria – a vida humana”. (BENJAMIN, 2008, p.221).

Reencontramos, portanto, a tarefa singular do narrador, tal como o próprio Benjamin ensinou: da impossibilidade de voltar ao que já acabou, mas da necessidade de reelaborar a memória na experiência atualizada, mesmo que seja ela resultado de um naufrágio, do declínio (*Untergang*). (VAZ, 2006, p. 42).

E então quiçá encontramos vestígios de uma narrativa, na qual narrador e ouvinte estão em companhia um do outro, “dentro de um fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua”, (GAGNEBIN, 2008, p.11), ou pode continuar.

Nesta perspectiva, as práticas docentes nesse espaço, mesmo reguladas pelo mesmo princípio que nas cidades, são distintas, porque a vida é distinta e, conseqüentemente, as experiências das crianças também. Temos como demarcador dessas diferenças a própria organização das cidades, espaços rurais ou urbanizados. Por isso um pouco do que contam sobre o espaço de suas práticas docentes:

[...] Luego fueron cerrando pueblecillos y ya solo quedó Fresno, Fresno del Rio. Bueno, como era tan bonito el paisaje a la verdad que yo disfruté ¡heim! Niños muy majos, lo bueno, bueno, cuando empezaba tiempo bueno pues nos íbamos, tenía una chopera preciosa para dar Educación Física. Es decir, claro cosas que no puedes hacer cuando estás en centros grandes. Pero ahí en, no en Guardo, sino cuando viajaba a Fresno, ¡pues otra cosa diferente! Pero bueno el centro de referencia estaba en Guardo y funcionaba yo como centro desde Guardo. [...] al final me vine para Palencia. Bueno fue una decisión que me costó mucho. Porque no es lo mismo lo que hicimos estar en los pueblos, con pocos niños y con otro ambiente diferente de compañeros, de padres, de todo, porque cambia todo, cambia muchísimo, a estar en Palencia. (Prof. Rubí, 45 años).

En la escuela a veces, bueno es que en la calle no puedes aprender todo también (risas), depende. A

mí me gusta la libertad que se tiene en la calle. Es como en lo bien que, yo tengo unos recuerdos muy buenos de estar en la calle, de estar en el campo, sobre todo ¿no? En el campo, estar hablando con unos, con otros, hasta con personas mayores que te cuentan sus historias, sus historias, sus cuentos, sus niñeces, sus juegos. En la escuela bueno pues te relacionas un poco más con otros niños. Y lo que pasa es que también es un poco más limitado todo. Ahora parece también que las escuelas se abren más a las familias. Y en los pueblos casi que las familias están dentro de las escuelas. En las ciudades parece que las familias entraban poco, ahora parece que entran más. En los pueblos antes las escuelas eran todo como más familiar, o pienso yo que era más familiar. [...]Claro. Claro. Hay veces que se deja menos cosas, pero es que se fuera un poco menor el número de niños se podría igual animar a hacer otras cosas. O si, no sé, es que los niños, claro tienen que moverse, pero ahora vas a la calle e no ves niños en la calle. Ves niños en el parquecito, pero como todo muy limitado, mucho control. Los niños juegan, pero están mucho tiempo en la tele o están mucho tiempo con las videoconsolas. Que también está bien en saber de nuevas tecnologías, de ordenadores, de consolas. Pero a veces se olvida que hay que moverse más. (Yara, 34 anos).

Não podemos negar as possibilidades e conformações que o espaço social das cidades exerce sobre as experiências corporais das infâncias das entrevistadas. Tampouco esquecer que as narrativas revelam que, mesmo ancoradas no passado, são sempre relatadas no presente, e contêm os sentidos decorrentes das experiências do sujeito que narra – adultas e professoras com concepções do que é, ou deveria ser a *infância* – sempre interconectadas ao tempo e ao espaço. Podemos dizer, com Portelli (2004) na relação com o tempo, que cada uma, ao rememorar sua infância, ao se relacionar com seu sentimento de identidade, tanto no âmbito individual quanto social, vai se preservando – ou ao menos tentando – do esquecimento e construindo sua identidade.

Benjamin (2006), ao construir suas memórias dos primeiros anos de vida no já citado *Infância berlinense: 1900*, mostra, entre tantas questões, a conformação do espaço urbano como moldura e conteúdo para

a experiência de ser criança. A cidade rememorada pelo adulto a partir da memória da experiência infantil expressa as transformações nas sensibilidades individuais e coletivas em espaços internos e externos, em tempo qualitativamente distinto daquele em que Benjamin (1985, 2008) chamará de “homogêneo e vazio”. Esse movimento se dá, destaque-se novamente, na narrativa memorialística.

Diz Benjamin (2008, p. 210), que “a memória é a mais épica de todas as faculdades.”. Portanto, somente em uma memória abrangente é que a poesia épica pode “apropriar-se do curso das coisas, por um lado e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte.” (BENJAMIN, 2008, p.210). Ele chama a atenção, para o fato que historicamente, Mnemosyne, deusa da reminiscência – que os gregos tinham como musa da poesia épica – em sua forma mais antiga contém, por uma espécie de indiferenciação, a narrativa e o romance. Ela – a *reminiscência* – funda a cadeia da tradição, que faz os acontecimentos serem transmitidos de geração em geração. Entretanto assume formas diversas como geradora de um e outro. Na narrativa ela é a memória, no romance a rememoração. Por isso há um contraste da memória perpetuadora do romancista com a breve memória do narrador. Em suma “A rememoração, musa do romance, surge ao lado da *memória*, musa da narrativa, depois que a desagregação da poesia épica apagou a unidade de sua origem comum a *reminiscência*.” (BENJAMIN, 2008, p. 211). Assim, enquanto temos no romance a busca pelo “sentido da vida” – como centro o qual se movimenta –, a narrativa nos leva “à moral da história”.

Então temos, desde Aquiles, a preferência pela recordação por futuras gerações por uma “morte gloriosa” do que a “morte do esquecimento”, de ter vivido “uma vida sem brilho”. Também com Hesíodoto, cujas Musas foram inspiração e reconhecem a quinta esposa de Zeus, Mnemosyne, como mãe, observamos o poder da palavra rememorada como salvação do passado da escuridão e do silêncio (GAGNEBIN, 2011, p.03). Portanto, a narrativa memorialística, por nós reconhecida como certa negociação entre o lembrar e o esquecer, pode preservar pela retomada da palavra proferida a coisa vivida, e salvar o narrador do esquecimento. O que consideramos também vai acontecendo com as professoras narradoras, ao atualizarem suas experiências pelo ato narrativo. Pois, tal qual como Benjamin, no já mais de uma vez referenciado *Infância Berlimense: 1900*, estamos cientes que as lembranças do passado de forma alguma resgatam a história da infância e juventude dessas adultas, hoje docentes. Mas, precisamente, trata-se do “contrário, de condensar a experiência então vivida, segundo os interstícios da memória e do esquecimento, com a experiência atualizada,

do adulto que conserva e elabora (*arbeitet es durch*) a textura de sua própria infância.” (VAZ, 2006, p. 41).

4.3 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

4.3.1 A instituição experimentada: memória inscrita no corpo

Se nas cidades acontecem transformações das sensibilidades, ou melhor, a educação dos sentidos (BENJAMIN, 2013), que têm como alvo ou destino o corpo, conseqüentemente as experiências corporais, a escola, aqui representada pelas instituições de Educação Infantil⁶⁴, é um dos seus espaços privilegiados. Nossas narradoras rememoram como este tempo/espaço ocupou lugar importante em suas (de) formações, com “seus dispositivos conformadores da memória ou, na solução nietzscheana, tudo aquilo que marca com fogo o corpo para que depois exija não ser esquecido.” (VAZ, 2006, p. 37-38).

Temos no trabalho da memória a condição subjetiva de quem rememora, alocando no passado elementos e valores que são do presente. Se, no processo de rememorar, temos objetos e monumentos, como evocadores e *lugares de memória*, como que para dar suporte a ela⁶⁵ (BOSSI, 1983; NORA, 1993; OTTO, 2012; BENJAMIN, 2013), também no mesmo processo é possível ativar os sentidos: olfato, paladar, visão, tato e audição, ou melhor, que a memória – diríamos apoiados em Benjamin (2013) *inscrita no corpo* – é acionada pelas sensações corpóreas, ou, ainda, deflagrada pelos sentidos.

Temos as rememorações, das professoras, relacionadas ao ambiente institucional, marcadas por imagens e sensações dos espaços (salas, banheiros, corredores, pátios, quadras, parques, entre outros), com

⁶⁴ Segundo Kuhlmann Jr. (2000b), durante a primeira metade do século XIX em vários países do continente europeu surgem instituições educacionais voltadas ao atendimento de crianças pequenas (zero a seis anos) “como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização” (IBID., p. 470). Já no Brasil surge por volta de 1870, segunda metade do mesmo século. Tanto em decorrência destas instituições na Europa, como pelas profundas mudanças sociais e econômicas, marcadas pelo trabalho industrial e interesses em transformar o país em uma sociedade capitalista e “civilizada”. (KUHLMANN JR., 1998, p.81).

⁶⁵ Encontramos pistas nas fotografias que foram referência para as professoras (Mônica, Júlia, Yara) “lembrarem” de suas infâncias. Também alguns aforismas de Benjamin em *Infância Berlinesse: 1900*, como “O Telefone”, “A Coluna da Vitória”, “Varandas”, são ótimos exemplos.

seus mobiliários e materiais, associadas às brincadeiras, rotinas, atividades escolares e relações experimentadas. Em sua maioria, são ativadas pelos sentidos – ou a memória *inscrita no corpo* – e por isso nos chegam misturadas às experiências sensoriais (visão, audição, tato, paladar, olfato) vividas pelas crianças que foram. E que, por vezes, vêm à tona quase como relâmpagos, ou “flashbacks”, como nos disse uma das professoras. Também em “sensaciones”, “imágenes”, como expressa outra, que, talvez, no momento da rememoração podem ser emolduradas e vistas como quadros que se revelam, ou melhor, como quadros nos quais mergulham, se misturam.

Eu não tenho muita recordação, vou ser bem sincera não tenho muita recordação, mas me dá aqueles flashbacks. Eu me lembro de fazer bastantes atividades com tinta, na sala, com sucata, bastante atividade eu lembro que a gente fazia. E parque. Eu lembro. Acho que a gente ia quase todo dia. Eu lembro muito da gente no parque. (Prof. Mônica, 27anos).

La primera vez que tuve en la escuelita era solo de infantil. Tengo recuerdos de algunas fotos que tengo de pequeña. Y recuerdo, tengo como recuerdos de imágenes, también, que no son de, de esas fotos, pero sí, tengo de imágenes, de sensaciones, además era un sitio que estaba apartado de las casas. Estaba rodeado de árboles y había mucha tierra. Eso sí me acuerdo, había mucha tierra. Y al recogerlos salíamos corriendo. Yo me acuerdo salir corriendo. (Prof. Yara, 34anos).

E é desse modo que, ao longo das narrações, vai se revelando que o tempo/espço na/da Educação Infantil teve gosto, cheiro, pode ser visto, ouvido, sentido na pele. Apostamos que foi *experimentado*, por isso gravado na memória, ao menos é o que sugerem nossas narradoras no momento em que conseguem rememorar-las e falar-nos sobre o que vieram.

4.3.1.1 *Imagens e sons: espaços, mobiliários, atividades*

Algumas professoras, em especial Yara, revelam que, ao rememorar, conseguem ver ou ter “imagens de sua infância”, quase como

se estivesse estampado no cérebro o ato vivido na infância. O que nos arriscamos a relacionar com a *imagem-lembrança* de Bergson⁶⁶, conforme a interpretação feita por Benjamin. Assim, poderiam ver o tempo/espaço educacional como “imagens do passado”. Mas tais imagens sempre se atualizam e se fixam no momento, no ato da rememoração, ou seja, ancoradas no presente. Portanto só são evocadas para servir a ele⁶⁷. Por certo, ao tentarem expressar, falar dessas imagens, ao narrar, tudo se mistura às sensações e percepções do presente das narradoras, e o que nos parece fruição não pode esconder o que demanda trabalho (BOSSI, 1983). A professora Yara nos fala sobre essas imagens, mas também outras as deixam nas entrelinhas. Leiamos:

Tengo imágenes de mi infancia. Pues me acuerdo yo rodeada de hierba más alta que yo (risas). De ir andando entre hierba muy alta. Eso podría ser. Otra imagen es encima de la tarima con otros niños viendo niños sentados en otras sillas y mesas y la maestra diciendo “tu sí, tu no” y con olor mucho olor, sobre todo olor a la cera, a pinturas. ¿Otra imagen? Con mi hermano haciendo casas con sillas y telas. Sí, es otra imagen. Otra imagen en la escuelita mucha luz, mucha, mucha luz y mucha tierra, mucha tierra. Yo creo que eso. [...] Yo de la primera escuelita me acuerdo que era amplio, era un espacio amplio y había mucha tierra. Y dentro era amplio y blanco, me acuerdo del color blanco. Y, pero no me acuerdo de las caras de ellas

⁶⁶ Para Bergson, o passado se conserva no presente, e convivem ao mesmo tempo nos mecanismos psíquicos na matéria do corpo que somos. Para ele, existe uma *lembrança pura*, de um passado que convive no presente. E na atualização das lembranças nos vemos livres da mera repetição dos fatos, dos hábitos, das necessidades. Assim pela *imagem-lembrança* “se tornaria possível o reconhecimento inteligente, ou melhor, intelectual, de uma percepção já experimentada; nela nos refugiaríamos todas as vezes que remontamos, para buscar aí uma certa imagem, a encosta de nossa vida passada”. (BERGSON, 1999, p. 62).

⁶⁷ Para Ecléa Bossi (1983), segundo Bergson: “O passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado [...] trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. [...] “No outro extremo, a lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz a tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Daí, também, o caráter não mecânico, mas evocativo, do seu aparecimento por via da memória.” (IBID., p.11).

[profesoras], de algunas caras de niños, sí me acuerdo. Pero bueno, también es que tengo alguna foto. Y que luego he tenido, he mantenido relación con gente que fue a esa escuelita, sigo teniendo. A principio era juego libre, porque eres pequeño, pero sí me acuerdo que después juego de corro, juegos de canciones, de pasa calles: “viva la media naranja, viva la naranja entera” (canta). Éramos corros grandes jugando, bailando, jugábamos mucho con el baile. (Prof. Yara, 34 años).

Sí. Sí, porque era de la edad, de cuatro añitos, era de la edad nuestra. La chica era joven [profesora], pero bueno, claro, estamos hablando de hace muchos años. Bueno y dueña Dueña [profesora] en la verdad que teníamos era diez (10) niños de cuatro (04) años y luego de cinco (05) años, que eran los mayores, estaban otros siete (07) niños. Y les tenía todos juntos. Ella solo se ocupaba del aula de infantil. Eso es, para los dos grupos. Entonces estaba nosotros y el otro grupo que eran un poco más mayores. Entonces es la verdad es que yo entré muy contenta al colegio y aprendí muchísimo. Yo recuerdo de pre-escolar que salí escribiendo y leyendo. Yo soy zurda y escribía con la mano izquierda, entonces yo me encontraba muy segura, porque además soy de enero, entonces era de las mayores que eso siempre te hace estar más segura. Pero que pasa, bueno esto de la mano luego te lo comento cuando pasar a primaria⁶⁸. Y a nivel escolar yo muy cómoda. Me acuerdo que eran sillas, también, verdes, no así [enseña sillas del aula que estábamos que ya eran bajitas para niños] más bajitas, muy chiquitinas, las mesas redondas también verdes. Sí que es curioso, pero como que las tengo ahora: con patas más gordas que estas, el respaldo no tan ergonómico como este, más reto así. Sí, sí, sí, sí un verde oscuro y la mesa redonda. Teníamos un armario a la entrada, claro yo le veía muy grande, pero luego lo he visto después y es para colgar. Los armarios mira la parte de arriba del

⁶⁸Rubí nos conta posteriormente que na “primaria” a fizeram escrever com a mão direita, mesmo sabendo que era canhota. E que isso prejudicou seu rendimento escolar. Mas tal ato era aceitável, já que na época não era certo ser canhota.

armario para abrir y abajo nos metíamos, a lo mejor por eso me acuerdo tanto, porque era tipo escondite, que metíamos en el armario y colgabas el abrigo. Era un perchero como este [enseña el perchero en la pared], pero en un armario. Entonces la sensación al escondite también la tienes. Y en aula teníamos puzzles, a nivel de motricidad fina teníamos muchas cosas, porque teníamos, yo recuerdo de puzzles, cosas de insertar, unos colorines que se metían en unos cacharrines para hacer formas. Yo creo que sí que estábamos dotados de material. Fíjate que a pesar de que todavía no estábamos muy desarrollado el país, pero yo recuerdo que teníamos cosas para jugar, para jugar. También es verdad que es 04 años y se centraba mucho en ya la lectura y la escritura. Ya te digo que yo salí leyendo y escribiendo. Pero luego salíamos al patio y en el patio era una gozada. Yo recuerdo de esta mujer hacer corros, juegos de corros, todo lo que estoy enseñando a mis niños de juegos de corros, es lo que hicimos con esta mujer. Porque además, bueno juego de corros siempre funciona, porque contiene mucho al niño. Entonces yo el corro de la patata, bueno de todo tipo de corros, de estos de hacer un pasillo e ir bailando de un lado a otro por el pasillo, pues también. Sí, muchos, casi todos con música, bueno todos ¡que bobadas!, todos. Todos, todos, todos unidos con la música, cuando era juego dirigido con ella [profesora]. Pero luego, yo creo que sí también salíamos al patio y cuando era infantil donde más íbamos era en tobogán. Porque sí que en patio del colegio había tobogán y un tobogán súper alto de hierro. Es que ahora no está permitido, pero entonces (risas), altos con barras por todos sitios que hacíamos volteos por todos los lados. (Rubí, 45años).

As narrativas dizem muito sobre o espaço e o material da Educação Infantil experimentado, que chegam como imagens superpostas umas às outras. A professora Yara recorda de uma instituição com muita luz, um espaço amplo e branco, provavelmente se refere à pintura do prédio, com bastante terra para brincarem. Mas em nenhum momento nos conta de brincadeiras na terra. Diz que a ênfase era em brincadeiras livres. E, o que

mais recorda é das músicas, das brincadeiras cantadas, de roda. Também Rubí fala de tais brincadeiras, como representativas dentre as atividades vivenciadas na Educação Infantil. Além disso, descreve a sala de aula como se tivesse descrevendo uma imagem, “como que las tengo ahora”: as mesas, de cor verde, com cadeiras pequenas, baixas, adequadas a idade das crianças que frequentavam. Jogos, de encaixe, memória, quebra-cabeças, pinturas, também estavam presentes, mas, segundo sua narrativa a ênfase era na alfabetização, pois já tinham quatro anos⁶⁹. Dá destaque para o armário da entrada, grande para uma criança, com uma espécie de cabideiro para colocar casacos. Que se transformava em espaço de brincadeira de esconder, “la sensación al escondite también la tienes”. Aqui vale a leitura do aforisma *Esconderijos em Infância berlinense: 1900*⁷⁰ para lembrar a correspondência com a capacidade mimética presente e experimentada na brincadeira infantil, que possibilita misturar sujeito e objeto, contendo, com isso, potência formadora. Na brincadeira de esconder, o próprio corpo, instrumento do brincar por excelência, se mistura e se confunde com o meio, lugar de esconderijo. “E atrás de uma porta ela própria é a porta.” (BENJAMIN, 2013, p.103). Para no momento seguinte o outro, ao achá-lo, quebrar o encantamento. “No meu esconderijo, eu descobri o que há de verdade nisso. Quem me descobrisse poderia fazer-me ficar petrificado, [...] mandar-me para o resto da vida para dentro da pesada porta.” (BENJAMIN, 2013, p.103). Por isso, nesse momento, era preciso “expulsar com um grande grito o espírito demoníaco que assim me transformava quando quem me procurava me apanhava”. (BENJAMIN, 2013, p.103).

Passamos a outras narrativas que remontam aos espaços, aos mobiliários e materiais, e/ou igualmente enfatizam a relação com a música, brincadeira cantada, de roda, ou aquilo que, capturado pelos sentidos (visão e audição), inscreveu-se na memória.

Eu lembro muito da sala, das mesinhas, porque a gente tinha muito tempo pra desenhar, pra comer, pra descansar depois do recreio, muito assim. [...] A gente tinha recreio. A gente ficava livre no pátio,

⁶⁹Em todas narrativas das professoras espanholas, a ênfase na alfabetização também surge, mas parecem terem a situação mais bem resolvida, pois não percebemos tom de críticas à escolarização/alfabetização como vemos nas falas das brasileiras. Este último é tema melhor desenvolvido no capítulo IV, item sobre escolarização x não escolarização na educação infantil.

⁷⁰In: BENJAMIN, W. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900**. (Tradução João Barrento). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013, p. 102-103.

só que a gente não ficava um tempo com os grandes [crianças do Ensino Fundamental]. Ficava em um recreio separado. Eu me lembro de brincadeiras que a gente fazia no recreio observando os maiores. Tipo assim, brincadeiras cantadas, de pular corda, que tinha aquelas musiquinhas, não queres que eu cante pra ti?(risos). Tinha aquela do “eu sou pobre”. Eu lembro nitidamente da gente brincado de “eu sou pobre, pobre, pobre de maré, maré, maré, eu sou rica, rica, rica de maré de si”. Eu me lembro disso. Mas não brincadeiras organizadas pelas professoras, mas das crianças organizando aquilo ali. As meninas maiores de outras turmas que meio tomavam a frente e organizavam. Então tinha aquela outra também de “arroz com leite”. É uma brincadeira assim [começa a cantar]: “arroz com leite quero brincar com uma das meninas do meu colégio que saiba ler, que saiba escrever, que saiba abrir as portas para mim entrar”. Daí escolhia [uma criança]: “com esta sim, com esta não, com uma das meninas do meu coração”. Eu lembro muito da música não sei se era em roda ou com corda, mas lembro de que parava e escolhia. Então assim, tinha aquela também “senhora dona Cândida” elas [as meninas maiores] brincavam que era assim: “senhora dona Cândida coberta de ouro e prata”, daí ficava no meio da roda [uma criança], “descubra o seu rosto quero ver a sua graça”, daí ela descobre [o rosto], “que anjos são esses que tanto me rodeiam de noite, de dia, padre nosso, ave Maria”, daí ela cobre [o rosto] de novo, e aí os outros respondem “somos filhos de um rei, somos netos de um barão, vamos todos nos esconder lá debaixo do porão”, daí ela [a criança no meio da roda] procura elas [crianças que formavam o círculo], ela procura. Isso eu lembro muito. Eu acho que nessa linha assim, eu tenho mais umas três brincadeiras. Eu me lembro de que eram brincadeiras que eram brincadas mesmo, na escola. [...] Eu me lembro disso. Lembro muito forte dessas brincadeiras, tanto é que eu me lembro de todas as músicas, praticamente que a gente brincava. Lembro também da professora de Educação Física. Na aula de Educação Física a gente fazia brincadeira desse gênero, de dança. [...]

Lembro-me dela, do nome dela, eu me lembro dela perfeitamente. Ela ficou muitos anos na escola. Então ela fazia muitas brincadeiras nesse sentido. Mas em sala sempre nessa questão do parado, de ter os momentos. [...] Tinham joguinhos de encaixe, de madeirinha. Isso eu lembro. Tinha blocos, mas para brincar na mesa. A gente não brincava em sala. Essas coisas tinham. Tinha massinha [de modelar], massinha eu lembro nítido. Não era tão colorida como essa que a gente tem agora, não me lembro dessa cor toda. Mas eu me lembro da massinha. Eu me lembro das folhas, a gente tinha folhas para desenhar. Desenho livre tinha muito. Desenho cego. Aquele que tu fecha o olho e desenha. Depois pinta. Fica bem bonito. (Prof. Deise, 29anos).

A gente brincava muito de roda, muita música, era muita roda. Até hoje eu vejo que falta a música, a roda em sala. A gente faz roda e as crianças não cantam, elas cantam o funk. Então na minha pré-escola tinha muita música. Era o tempo todo rodinha com música. As brincadeiras eram com música. A gente dançava, pulava tudo envolvido com a música. Era “atirei o pau no gato”, “roda cutia”, “a galinha quer por”. Nossa, “a galinha quer por”, já não se vê. Mas eu brincava muito. Não lembro se tinha brinquedo. Não lembro se tinha parque. Não lembro. Acho que não tinha. Como era junto com a escola, eu acho que não tinha parque aqui. [...] Lembro muito da música e muita das atividades, que eram com colagens. (Prof. Vânia, 37anos).

Eu lembro que tinha um parque nos fundos da creche e um parque na frente. Que eu lembro é que a gente brincava muito no balanço. Eu adorava o balanço. Aquela gangorra, aquele que senta de dois. Lembro-me do pneu, tinha aqueles pneus, trilha de pneus no parque. Tinha bastante espaço para correr. O parque de trás era bem grande. Acho que de brincadeiras era isso. As brincadeiras livres eram mais no parque que a gente brincava. Era o que mais a gente gostava. Imagina criança. No parque tinha mais baldinhos, imagino que seja como aqui [instituição que trabalha]. Eu lembro

muito no “prezinho”, é o que mais lembro. Eu lembro muito de tinta, que a gente fazia no chão. Eu lembro que tinha muitas atividades de tinta. Lembro-me de varal na sala que pendurava as atividades. Os brinquedos na sala? Eu me lembro de um quadro, que era provavelmente de giz. Eu acho que era acessível. Mas eu não me lembro como era, onde ficavam ou em que parte da sala. Eu lembro muito das atividades que a gente fazia, na mesinha, no chão, atividades com tinta. Os brinquedos em sala? Não recordo. Eu sei que tinha, mas não sei se ficavam acessíveis. Tinha bonecas, brinquedos da prefeitura [RMEF], joguinhos, quebra-cabeças, essas coisas que ela [professora] botava na mesa pra gente. Não me lembro de mais brinquedos. Não dá pra inventar porque eu não lembro. [...] Eu me lembro da gente brincar e o que era mais dirigido era as músicas. Eu me lembro de fazer rodas. (Prof. Mônica, 27anos).

Estava lembrando muito de uma atividade que a gente fazia muito era com um canudo, uma atividade de soprar tinta e espalhar tinta na folha. Estou forçando a memória. Tinha as atividades de papel, as pastas das atividades. Lembro-me do lápis de cor, a tinta guache. [pausa]. As folhas que ficavam penduras em um grampinho de roupa, as toalhinhas também, aquelas pra secar as escovas de dente. O que mais. A gente fazia passeio também. A gente foi em um zoológico que era perto do terminal de Canasvieiras. Fomos ao zoológico. Acho que era meu primeiro passeio, e o pai foi onde era ao Emília [antigo supermercado do bairro] comprar chocolate para eu levar. Na época a gente podia levar lanche, que hoje não dá mais. A gente passeava também de trenzinho, ia até a Barra da Lagoa. Tinha bastante fantoche também, agora que lembrei, dentro da sala. [pausa] Gostava de ir para escola. Quando estava chovendo a mãe não queria levar, porque estava chovendo. Mas a gente sabia que iam ser poucas crianças. Aí eu gostava de espiar a chuva pela janela, porque a janela era mais baixa. Eu me lembro dessa parte aí. [...] Eu me lembro do material escolar. Eu tinha uma tesoura colorida, a cola, a questão do material. Até hoje eu

tenho a tesoura com um apontador no final. Era mais um início da escola. Uma preparação eu acho. (Prof. Gisele, 25anos).

As professoras, ao rememorarem os espaços das instituições, sempre se reportam à sala em contraposição ao pátio/parque⁷¹. Assim aparecem, nos dois contextos, falas das professoras espanholas e brasileiras. As salas são lembradas como espaços de atividades mais intelectuais, isso aparece mesmo quando falam de brinquedos que as compõem. A exceção é a “massinha de modelar”, presente em todas as falas, e as bonecas, que aparecem na narrativa de Mônica, como brinquedo de sala. Porém, na maioria das vezes, estes são lembrados como jogos de mesa: de memória, quebra-cabeças, de montar, de encaixe, além de outros artefatos que completam o cenário pedagógico, identificados como “os materiais escolares”: lápis, tesouras, folhas, tintas, apontador, portanto, ligados a atividades ditas “cognitivas”. Já o parque aparece com maior probabilidade de brincar livremente, quase sempre, com atividades ligadas à dimensão corporal. Podia-se brincar, só ou com amigos, de brincadeiras cantadas, de roda, de escorregar, correr, saltar, dançar, com areia, de brincadeira de faz-de-conta, entre inúmeras possibilidades. Parece haver uma separação, ou melhor, uma subordinação, da do parque à sala, dito de outra forma, uma superioridade das atividades intelectuais, cognitivas sobre as brincadeiras, práticas corporais. Vale relacionar isso com o que diz Kulmann Jr. (2000a), sobre nos anos de 1980 e 1990 – época correspondente as infâncias de nossas narradoras –, época na qual paira sobre a educação infantil a crítica ao cunho assistencial e recreativo das pré-escolas, além da apologia ao modelo de educação de cunho *pedagógico*, voltado ao desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças. “Não era uma rejeição total; mencionava-se a importância de a criança brincar, mas isso imediatamente era secundarizado, em uma hierarquia subordinada ao *pedagógico*.” (KULMANN JR, 2000a, p.17).

No entanto, evidenciamos nas narrativas que as brincadeiras cantadas, que foram ouvidas, observadas, repetidas, encenadas, enfim “que eram brincadas mesmo”, como diz Deise – organizadas pelas professoras ou por crianças maiores, nos recreios ou no “momento do

⁷¹ Falaremos do lugar das experiências corporais na instituição no item do capítulo IV e dessas dicotomias que acontecem em ambientes educacionais de educação da infância (corpo/mente, sala/pátio, teoria/prática), embora com ênfase nas entrevistas das professoras brasileiras, que ajudam a pensar questões nos dois contextos.

parque” –, até hoje são lembradas e cantadas, como nos cantou Deise e também Rubí, chegando a fazer parte de seus repertórios como docentes, em suas práticas pedagógicas. Aqui consideramos em acordo com Nóvoa (1995) que a formação ultrapassa o discurso acadêmico/científico, já que ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais, mas sim o constrói ativamente ao longo do seu percurso de vida. Como ele mesmo nos diz, a formação é construída por meio de caminhos que estão interligados e, nesse processo, não se exclui os saberes da experiência, cujas práticas são capazes de produzir uma “identidade pessoal” que está interconectada à “identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25). Sabemos que há os que se contentam, não conseguem ir além desses saberes⁷². Por isso há que estar alerta para que a experiência seja encarada como possibilidade, e não um a priori desencarnado de concretude histórica. “A verdade é bem mais nuançada: a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor 'conhece' suas estações, o marinheiro 'conhece' seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia.” (THOMPSON, 1981, p. 16). O que, ponderamos, pode acontecer com docentes, quando ficam no plano da repetição de aulas que tiveram em idade escolar. No entanto, não estamos aqui dizendo que é o que acontece com nossas narradoras⁷³, pois do que se trata é de destacar aquilo que foi interiorizado pelos sentidos (da audição, também do tato), ouvindo, dançando, cantando, tocando o outro e que permaneceu, que seja “espionar a chuva pela janela” (Prof. Gisele, 25anos).

Ponto igualmente interessante que transparece em algumas entrevistas, em especial, das professoras brasileiras, é que as atividades eram determinadas por datas comemorativas⁷⁴. Todas as seis entrevistas da RMEF contemplam tal ponto. Mas enquanto as demais dão destaque às brincadeiras cantadas, ao contrário, Júlia e Karla, além das mesmas observações sobre o espaço cindido entre sala/parque, como as demais,

⁷² Aqui nos referimos aos que se contentam com o saber de uma experiência desencarnada de concretude história, como, também, nos diz Thompson (1981).

⁷³ Que suas atuações docentes ficam no plano da repetição de aulas que tiveram. Mas sim que agregam experiências da infância em seu repertório de atividades.

⁷⁴ A professora Amanda, em determinado momento em sua narrativa, nos conta sobre “las funciones de navidad”. As crianças faziam apresentações aos pais, encenações teatrais, ou musicais. Obviamente não conseguimos caracterizar como um trabalho por datas comemorativas, mas comemorações que, em algum momento, foram mencionadas.

ênfatizam que as atividades não só recaiam na alfabetização sistematizada, como eram orientadas pelas datas comemorativas.

As brincadeiras. Eu não me lembro de muita coisa. A gente criava bastante também, além de pintar a gente criava bastante em folha branca. O giz de cera, das mesas escuras, porque era tudo, o mobiliário era tudo escuro, não era claro. O chão era taco, era cor de madeira, madeira escura, mogno. Os móveis, as mesinhas eram bem antigas. Era tudo bem escuro. Eu me lembro da folha branca na mesa que refletia a folha, de tão escura que era a mesa. Por isso eu lembro muito da folha branca. [...] Não me lembro de brinquedo nenhum. Não me lembro de brinquedos. Eu não sei se tinha. Isso não vem na minha memória. [...] Não me lembro de brincadeiras na sala. Não lembro. Só das atividades. Na rua a professora às vezes organizava [*casamentinho*] junto com a gente. [...] Deixa ver o que mais eu lembro. [pausa]. A gente brincava naqueles balanços de pneus pretos. Tinha escoregador daquelas latas. Tinha areia também, uma caixa de areia. [...] Não tinha muitos materiais. Lembro muito do giz de cera, não de outros materiais. Eu lembro que a gente fez mais coisas das séries iniciais. [...] A gente fazia muitas coisas das datas comemorativas. Na páscoa a gente fazia os ovinhos, ganhava orelhinhas, ganhava cestinhas. O dia do índio a gente botava o cocar. Isso que eu lembro. (Prof. Karla, 31anos).

Eu me lembro da sala. Era uma sala grande, tinha espaço. Mas eu não consigo me lembrar das brincadeiras que eram feitas. Não lembro. Não recordo de jeito nenhum. Só me lembro das datas mesmo, porque a gente tinha que pousar pras fotos ainda. [...] Não me lembro de livros, mas deveria ter, porque nessa pré-escola a gente já era alfabetizada, por isso eu não me lembro das brincadeiras. Uma coisa que eu lembro muito era as datas comemorativas. Isso é muito visível na minha cabeça até hoje. Dia de tudo, dia de índio, dia das mães, isso eu lembro muito bem da Educação Infantil. Também aquela coisa a gente tinha que ficar tudo naquela mesinha. Era tudo

senhora pra falar com a professora, a gente não podia nem chamar professora, porque eram freiras. Eram freiras, mas tinham uma formação de magistério. A gente tinha que chamar senhora. E eu não me lembro de brincadeiras. Não me lembro da gente brincar. Tinha brincadeiras era no parque, balanço, escorregador. Não brincadeiras de dentro de sala. Não me lembro de brinquedos. A única coisa que marcou muito mesmo, que ficou na minha cabeça, são as datas comemorativas. [...] Não lembro muito bem, mas eram atividades prontas, atividades que a professora dava, por exemplo, um índio e a gente tinha que pintar. Depois saíamos pintados e com o índio. Até eu te falei eu ia na [casa] mãe para pegar as fotos disso. Elas davam aquelas atividades prontas e depois a gente levava. Vamos supor o dia das mães, era cartinha; dia dos pais, era uma atividade e entregava pros pais; tudo assim, natal, a mesma coisa. Tudo orientado pelas datas. Em compensação de brincadeiras não lembro, só do parque. (Prof. Júlia, 37anos).

Luciana Ostetto (2000) nos chama atenção para perspectivas de planejamentos ainda presentes e que convivem na Educação Infantil, por conta das diferentes concepções históricas que abarcamos: “planejamento baseado em ‘listagem de atividades’, por ‘datas comemorativas’, baseado em ‘áreas de desenvolvimento’, baseado ‘em áreas de conhecimento’.” (OSTETTO, 2000, p. 179). Aquele que chamou de *o planejamento baseado em datas comemorativas* parece muito bem situar as falas de Karla e Júlia. Tal perspectiva preza por organizar o cotidiano educacional pelo calendário “oficial”, ou com “dia de tudo, dia de índio, dia das mães”, como diz Júlia. Melhor dizendo, todo trabalho educativo é realizado a partir de uma história que se conta e se perpetua como se fosse única e como tal é narrada.

Poderíamos dizer que o trabalho com as datas comemorativas baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores. História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da

realidade. Por isso, a escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não. (OSTETO, 2000, p. 182).

Estamos em concordância com Osteto (2000), que tal perspectiva de planejamento não faz sentido algum. Entretanto não se trata de julgar a educação do presente como “melhor” que a do passado. Pois “a comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão.” (KUHLMANN JR., 2000a, p. 05). Mas é o caso de alertar que precisamos propor uma educação, desde a mais tenra infância, já que é aí que faz todo sentido, para aquilo que Adorno (2003) chamou atenção: não repetir atos de barbárie e o que os tornem possíveis. Como também na direção do que nos diz Benjamin (1985, 2008), segundo o qual não há que contar uma história dos heróis, dos vencedores, mas, sim, dos vencidos, daqueles que ficaram esquecidos embaixo das ruínas da história:

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 2008, p. 225).

As possibilidades resistem, pois “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” (BENJAMIN, 2008, p. 224-225). E, no que tange às instituições de Educação Infantil, a educação das crianças não pode se reduzir à mera reprodução de atividades, de datas comemorativas, descontextualizadas e que reforcem uma única história, a dos vencedores, pois isso seria deixar a vitória do inimigo se perpetuar.

4.3.1.2 Odores e sabores: Gostos e cheiros das instituições

O olfato e o paladar são sentidos a que as professoras muito recorrem em suas lembranças. Falam que lembrar a estadia na Educação Infantil, em grande medida, é sentir os cheiros e sabores das coisas desse tempo/espço. Algumas dizem que até hoje sentem os odores impregnados em seus corpos e, ao senti-los, num relampejar despertam a

memória de algo vivido nas instituições de suas infâncias, como os espaços e materiais da época, uma atividade escolar ou brincadeira realizada, ou, ainda, o gosto de uma comida:

A gente brincava muito de massinha de modelar. Eu me lembro do cheiro da massinha, aquele vinagre, aquela coisa assim. Eu lembrava muito dos desenhos que a gente pintava, do cheiro daquele mimeógrafo que tinha na época, que ela [professora] passava pra gente. [...] Lembro muito do cheiro da árvore. [...] Dentro da sala eu já sentia o cheiro da árvore. A gente subia muito nos galhos também. O que eu me lembro, que era figueira, não sei se realmente era figueira. O tronco, os galhos, tinha umas coisas que escorava assim os braços da árvore. Eu achava muito interessante. [...] Às vezes a gente arrancava o galho da árvore e brincava de casamento. Era eu, e tinha um menino que já era meu marido, quase o ano inteiro e ele casava comigo sempre. [...] Na rua a professora às vezes organizava junto com a gente. Ela ajudava a gente fazer esse *casamentinho*. Ela ajudava a gente organizar, botava roupa na gente, enfeitava a gente de folhas, dava galhos para gente fazer buquê, jogava pra trás. Isso eu me lembro. (Prof. Karla, 31anos).

Luego ya después pasé al colegio⁷⁵. Primero estuve en uno que era de monjas y de ese tengo recuerdos de haber estado disfrazada (risos), que iba disfrazada (risos). Vestida de sevillana [gitana]. Tuve una fiesta de disfrace. Tengo este recuerdo. También recuerdo el patio era de tierra y tenía árboles, pero era mucho más pequeño, o yo lo sentía más pequeño que el otro, que el anterior sitio ¿no? Y además, tampoco tengo muchos más recuerdos de ese sitio en la verdad. Son poquitos. Luego después al siguiente cole que entré tengo

⁷⁵ Quando Yara diz “pasé al colegio” ainda se refere à Educação Infantil. No sistema de ensino espanhol, diferente do nosso, as turmas de zero a três anos estão vinculadas ao que chamam de “guardería” e não frequentam um estabelecimento específico. Já as de “infantil” (crianças de três a seis anos) até a “sexta de primária” (aproximadamente doze anos) frequentam a mesma instituição, ou seja, colégios.

recuerdos de olores. Muchos olores. Tengo recuerdos de olores de pinturas, de olores de material de pintar ¿no? de jugar. Y tengo recuerdos de olores, sobre todo, de material escolar, de ceras, de pinturas de cera, de plastilina. No sé, esos olores. (Prof. Yara, 34 años).

De las clases recuerdo que eran muy agradables. Eran muy acogedoras. El olor al entrar era muy agradable. A mí me encantaba al entrar el olor. Era muy agradable. Me gusta muchos los olores. Soy muy sensitiva, entonces olía a...a...pues, muy difícil describir un olor. [Entrevistadora: sí, pero intenta...]. Es como ahora cuando yo entro en un cole y huele a nenuco, la colonia de niños. Me trae ese recuerdo. Era un olor a niños, un olor a lapiceros. Un olor a lapiceros. Olor a lapicero, material de cole. Olía bien. Además es verdad que las monjas del cole las tenían súper limpio. Los suelos brillaban. [...]Un colegio privado de monjas católicas, sí. Y yo recuerdo un olor a todo limpio. Bien los suelos, ya te digo ahora, eran limpiísimos. Tú podías deslizar por el suelo (risas). Lo hacíamos cuando no nos veíamos, claro (risas). [...] Recuerdo también ese olor de los días que empiezan hacer, esos días de primavera ¿que empiezan a hacer buen tiempo? Que me gustan mucho los olores desde pequeña. Me encantaban. La tarde que nos sacaban a jugar al parque era como (;!uff!!): la tarde de mi vida. Me encantaba. (Prof. Amanda, 34 años).

O banheiro era no corredor, um banheiro das meninas e um dos meninos. Até hoje eu lembro que era tudo aquele azulejo pequenininho vermelho e tinha um cheiro muito bom. Não sei, mais o banheiro pra mim era tudo de bom. Uma coisa que eu lembro muito é do banheiro. Uma coisa que marcou bastante, porque eu sentia como se estivesse no banheiro da minha casa, por causa da limpeza. Adorava o banheiro. E a gente tinha que levantar o braço, e várias situações que eu me lembro de pedir para ir ao banheiro e a professora não deixava. Isso aconteceu de várias vezes eu

fazer xixi na calça porque elas [professoras] não deixavam ir ao banheiro. (Júlia, 37anos).

Acho que era mais essa rotina: a gente chegava, ela [professora] recebia as crianças, a gente brincava e depois a gente fazia atividades, acho que eram dois lanches. Acho que é igual é hoje. Eu lembro que tinha a janta, eu não podia sentir o cheiro da sopa. Eu era louca pela canja da creche. Eu adorava. Uma coisa que me marcou mesmo era a canja da creche. Mas tinha, tinha rotina. (Prof. Mônica, 27anos).

As professoras conservam em suas memórias os odores, as fragrâncias, os cheiros, sejam aqueles relacionados às atividades e brincadeiras desenvolvidas, reiteradas, como no caso da professora Karla, ou vinculados aos materiais utilizados, como para Yara e Amanda, e ainda os associados à limpeza, como acontece com esta última e Júlia. Também aquele da comida, que desperta o paladar, como o da “canja da creche”, como nos diz Mônica, que até a faz deixar em segundo plano as rotinas da instituição.

Para a professora Karla, rememorar as atividades em sala, espaço interno da unidade educacional, é vinculá-las ao “cheiro da massinha” de modelar, e ao vinagre nela contido, ou sentir o aroma do álcool nos desenhos mimeografados que a professora entregava pronto para que pintassem. Por outro lado, o espaço externo, o parque, tem o cheiro da árvore, suas flores, galhos e folhas, trazendo à tona as lembranças da brincadeira de faz-de-conta, o *casamentinho*, que sua professora incentivava ao ajudar com os preparativos⁷⁶.

Nas rememorações das espanholas Yara e Amanda sobressaem os odores dos materiais escolares, aqueles até hoje associados aos espaços da Educação Infantil: pinturas, tintas, lápis, massa de modelar, entre outros. Para Amanda, estes se misturavam ao cheiro das crianças “un olor a niños” e ao do ambiente físico das salas, ou melhor, de sua limpeza, quase que “esperada” ou quiçá justificada em um colégio de freiras. “Un

⁷⁶ No capítulo IV, fazemos observações mais bem detalhadas sobre o equívoco de algumas dicotomias que acontecem na Educação Infantil, a exemplo sala/parque, que limitam, ou tentam, as experiências corporais neste tempo/espaço educacional. Aprofundamos sobre as ditas “atividades prontas” e o caráter de escolarização/alfabetização ao qual se vinculavam na Educação Infantil da RMEF, na época. Assim como as possibilidades criativas das brincadeiras, mais livres, como as de faz-de-conta, reveladas na narrativa de Karla, mas não só, também de outras professoras.

colegio privado de monjas católicas, sí. Y yo recuerdo un olor a todo limpio” enfatiza ela. Tanta assepsia a faz lembrar-se de uma brincadeira um tanto subversiva “deslizar por el suelo”. Temos ainda a primavera que trazia consigo o cheiro da possibilidade de brincadeiras no espaço externo da instituição, o parque. “La tarde de mi vida. Me encantaba.” (Prof. Amanda, 34anos).

Para Amanda, tal cheiro “de limpeza” de um colégio de freiras em uma pequena cidade espanhola, é sinônimo de uma brincadeira “subversiva” – não permitida, mas bravamente rememorada, com sorriso franco no rosto. Para a brasileira Júlia, também frequentadora de uma instituição católica, na grande Florianópolis/SC, a limpeza cheira igualmente bem e a faz lembrar-se de casa, melhor, do banheiro de casa. Tanta limpeza a fazia lembrar-se de um ambiente doméstico, familiar, aconchegante, sua própria casa. Observamos, no entanto, que também em casa ir ao banheiro não era uma atividade liberada, sua mãe não permitia duas meninas no banheiro ao mesmo tempo, só uma por vez, por conta das relações com a sexualidade, como já vimos.

Porém, no que tange à instituição, a limpeza surge como elemento importante, ao menos na história da Educação Infantil brasileira considerando o projeto de urbanização asséptico do país (KUHLMANN JR, 1998, 2000a, 2000b, 2005). Para Júlia, longe de despertar lembrança de qualquer tipo de brincadeira ou atividade escolar, a lembrança sim está associada a “fazer xixi na calça”. Pressupomos que, devido à aceitação de regras proibitivas da época, como as crianças não poderem frequentar o banheiro livremente, a fala de Júlia contém relação com certa tolerância aos castigos corporais/físicos praticados indiretamente no espaço escolar⁷⁷. Mas também nos faz relacionar com hipótese de Adorno (2003), sobre a figura do ‘responsável por castigos’ determinar “a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares.”. Pois é também o encarregado “de executar o que é necessário para tudo funcionar.” (ADORNO, 2003, p. 107). Supomos que, talvez por isso, tal espaço, o banheiro, e seu aroma agradável, tenha marcado tanto a passagem de Júlia na Educação Infantil. “Eu adorava o banheiro. Não sei, mais o banheiro pra mim era tudo de bom. Uma coisa que eu lembro muito é do banheiro. Uma coisa que marcou bastante.” (Prof. Júlia, 37anos). Tal episódio pode, ainda, relacionar-se a uma “lembrança encobridora”⁷⁸,

⁷⁷ Como vimos no item 1.3.1 *Castigos corporais/físicos* nesse capítulo.

⁷⁸ Para Freud (2011), *los recuerdos encubridores*. “Los recuerdos infantiles indiferentes deben su existencia a un proceso de desplazamientos y constituyen, en la reproducción, un sustitutivo de otras impresiones verdaderamente

embora hoje possa falar sobre sua impossibilidade de dominar o corpo na infância, esta poderia ser uma boa lembrança, de um lugar onde não precisa se lembrar de que “fazer xixi na calça” abarca a dor decorrente do controle dos esfíncteres.

Aqui lembramos que há uma incidência dos dispositivos civilizadores na rotina das instituições de educação⁷⁹, especialmente, nas destinadas às crianças pequenas. “A instituição educativa é, historicamente, *locus* modelador de condutas e ações.” (VAZ et. al. 2009, p. 193). Nesta direção se aprende, desde muito cedo, que é preciso saber cuidar-se e, principalmente, controlar-se. Ou melhor, controlar o corpo, essa “natureza disforme, indisciplinada, mesclada, indeterminada, ameaçadora.” (VAZ et. al., p.193). Por isso o controle das necessidades fisiológicas das crianças foi, e ainda, é grande preocupação, por parte dos adultos, neste tempo/espaço institucional. Nesta perspectiva, o “processo civilizador individual a que todos os jovens, [...] são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso” (ELIAS, 1994, p.15), encontra lugar privilegiado nas instituições de Educação Infantil, em suas rotinas e nos momentos de alimentação e higiene. Como nos diz a professora Júlia, embora, em um primeiro instante, inebriada pelo cheiro e gosto da “canja da creche”, quando dá seguimento à sua narrativa:

Tinha essas rotinas: chegada, depois fazia atividade, um primeiro lanche, o horário da Educação Física. Eu lembro que tinha um professor de Educação Física. Tinha a janta, depois a gente fazia higiene, escovava o dente, e acho que depois era brincadeira livre, e a gente ficava na sala aguardando os pais, ou no parque, também. Lembro que a minha mãe às vezes pegava no parque final do dia. [...] Me marcou bastante as atividades do *prezinho*. E essa rotina de atividades que tinha todos os dias. (Prof. Mônica, 27anos).

importantes, cuyo recuerdo puede extraerse de ellos por medio del análisis psíquico, pero cuya reproducción directa se halla estorbada por una resistencia. Dado que estos recuerdos infantiles indiferentes deben su conservación no al propio contenido, sino a una relación asociativa del mismo con otro contenido reprimido, creemos que está justificado el nombre de *recuerdos encubridores* (*Deckrinnerungen*) con que los designamos.” (IBID., p. 63-64)

⁷⁹ Mais sobre a presença de dispositivos civilizadores na rotina das instituições de Educação Infantil em: *Corpo, infância, cuidados de si: Educação Física no contexto da Educação Infantil* (VAZ et.al. 2009).

Também outras professoras assinalam nesta direção:

Lembro que tinha uma rotina. Tinha a rotina do lanchinho, depois de voltar [do parque] para sala, porque o lanche era na sala. A gente não se misturava com os grandes [séries iniciais]. Era sala e parque. Mas a rotina era na sala. Lembro que era o mesmo lanche que era servido nas séries iniciais era pra nós: sopa de feijão, macarrão, canja de galinha, Nescau com bolacha Maria. Apesar de que assim, as séries iniciais era a mesma comida, então passei ali o tempo todo só isso aí [a mesma comida]. Não tinha comida diferente. (Prof. Karla, 31anos).

No período da manhã, das oito ao meio-dia, mais ou menos. Nescau com aquelas bolachinhas com rostinho da vaca, da galinha, em formato, em vez de ser a bolacha Maria como hoje, que é redonda, era em formato de vaquinha, de galinha. Lembro-me da higiene, que a gente fazia na sala mesmo, que tinha um banheiro dentro de sala. Nós mesmos escovávamos os dentes dentro da sala, a gente tinha um *estojinho*, e fazia higiene ali mesmo [banheiro na sala]. Lembro que um dia eu não queria comer, eu perguntei se era carne, elas [professoras] falaram que era, mas não era. Era fígado. Ui! [gesto de nojo com a boca], eu não gosto. (risos). Não gostei. Também me lembro da sopa de macarrão com feijão que eu não era muito fã. Eu gostava do Nescau com bolacha. (Prof. Gisele, 25anos).

A gente tinha um recreio, mesmo no Pré. Não era fora do espaço, tinha um corredor que a gente levava a lancheira e sentava um no lado do outro e fazia o lanche. Tinha aquele corredor que a gente podia caminhar, não podia correr. Podia caminhar. Tinha um bebedouro. Depois desse tempinho voltava pra sala. [...] Eu me lembro do sinal [sonoro]. Tudo tinha sinal. Tinha o sinal dos grandes [Ensino Fundamental] e o nosso da Educação Infantil, mas não lembro porque batia esse sinal. Sei que tinha alguma troca na sala, mas também não lembro o que era. Esse sinal é bem claro na minha cabeça, dava aquele barulhão. O

sinal ficava no nosso prédio, mas era um som diferente, tinha um som que era do deles [séries iniciais] e outro que era o nosso. Mesmo a gente sendo pequeno já sabia qual era o nosso e qual era o deles, a gente já sabia a diferença. (Prof. Júlia, 37anos).

Os momentos de rotina são rememorados, em sua maioria, demarcados pela hora da alimentação, seguidos da higiene, reforçando a ideia de educação com uma subordinação e imposição aos dispositivos civilizadores, desde a mais tenra infância, como mais acima já apontamos.

Nas palavras das professoras, a relação corpo-comida é atravessada por dois espaços intimamente associados: o lugar de comer e o lugar de limpar que se estruturam mediante regras que

Estão implícitas no ato de comer, que os comedores seguem sem ter consciência que estão seguindo, como as coisas que se pode comer ou não, as horas em que se deve comer, o número de refeições diárias, com quem se deve comer, qual a etiqueta que se deve seguir, etc. Regras que todos seguem sem saber que estão seguindo. (GOLDENBERG, 2011, p. 236).

Nas narrativas das professoras, aparece com naturalidade a descrição da higiene associada às práticas comensais, aspecto que faz esquecer “uma experiência prazerosa, que envolve plenamente os sentidos.” (VAZ, 2005, p. 57)⁸⁰. Trata-se de uma relação mimética, “não apenas com o gosto e o cheiro, mas também com o tato. Nela, o sujeito/criança não se exclui nem se enrijece em relação ao objeto [...], mas antes se permite impregnar por ele, misturando-se para poder absorvê-lo, para deixar-se por ele absorver.” (VAZ, 2005, p. 57).

O fato de as professoras citarem esses vínculos entre limpeza e alimento com naturalidade, talvez possa ser considerado como expressão do processo civilizador, do controle da mimesis – e “o corpo inteiro é um

⁸⁰ Essa experiência prazerosa diz respeito à “relação entre infância, sexo e comida, três temas recorrentes em vários dos textos de Benjamin, colocados aqui em um mesmo nexos”. (VAZ, 2005, p.57). “É na expressão sensorial, no gosto, assim como é no sexo, que se coloca com firmeza a relação da criança que procura o mundo.” (IBID., p. 57).

“órgão de expressão mimética” como destaca Horkheimer (2000, p. 117) –, em favor da racionalidade.

No caso da professora Júlia, esse processo é ainda mais bem delineado por um dispositivo sonoro, o sinal, que educa o ouvido das crianças, desde as muito pequenas, a diferenciar “os comandos”.

A rotina descrita pelas professoras, talvez revele algo da “manipulação organizada da mimese”, que segue um princípio fundamental do Mito, o da *repetição*” (VAZ, 2008, *on-line*), de rituais, de práticas, de gestos *in-corporados* que delimitam lembranças e esquecimentos que compõem a memória.

Contudo o conjunto das narrativas – em destaque a frase proferida pela professora Amanda: “La tarde que nos sacaban a jugar al parque era como (;!uff!!): la tarde de mi vida. Me encantaba.” – nos leva a pensar a importância que adquirem as brincadeiras na infância, sua possibilidade de expor a *experiência* (BENJAMIN, 1985, 2008, 2013), sua imbricação com o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1998, 2008), de jogar com os desejos irrealizáveis (embora não de forma consciente), de relacionar-se mimeticamente com os objetos, considerando, com Benjamin (2002) que a mimesis sobrevive no jogo (e na linguagem).

Na fala das professoras, as brincadeiras estão relacionadas, especialmente, ao espaço externo da instituição, o pátio/parque, ou melhor, ao espaço/tempo em que veem ampliadas as possibilidades de brincar⁸¹.

Também, como já dito, as rememorações das professoras, relacionadas ao ambiente de Educação Infantil revelam uma instituição experimentada pelos sentidos, experiências sensoriais vividas, associadas às brincadeiras, rotinas, atividades escolares, e atravessadas por relações experimentadas, seja com adultos, na figura da professora, ou com outras crianças.

4.3.1.3 A Questão das Relações: figura da professora, outras crianças

Além do que já discorremos, pelas falas nos itens anteriores, também, podemos dizer que a figura das professoras do passado, as de nossas narradoras quando eram crianças, é rememorada como importante.

⁸¹ No item 3.0, *O lugar das experiências corporais no tempo-espaço da instituição*, do capítulo IV, também tais questões apontadas neste parágrafo são desenvolvidas.

No entanto, nem sempre contém **rosto**⁸² ou nome, melhor dizendo nem sempre é lembrada em sua “persona”, vamos assim dizer. As entrevistadas falam de suas experiências, de momentos desagradáveis, ou agradáveis, de atividades, brincadeiras, espaços, mobiliários, brinquedos, que tinham esse ou aquele sentimento, sentiam esse ou aquele cheiro ou sabor, ouviam músicas ou outros sons, tudo interconectado ao que suas professoras faziam ou deixavam de fazer. Mas isso nem sempre quer dizer que se lembram da pessoa dessa professora.

[...] Não me lembro da professora, não lembro nada dela. Lembro só da do ano seguinte, aí eu lembro o nome. [...] Não me lembro de professor de Educação Física. Não tinha não. A própria professora fazia as brincadeiras. E acho que era uma só, uma professora só. (Prof. Vânia, 37anos).

[...] Não me lembro das professoras. Eu juro não lembro. Da creche lembro-me dos espaços, das brincadeiras, flashback na sala fazendo atividades, mas não me lembro de professora. Sou bem sincera. Lembro-me de uma das séries iniciais que marcou. Mas na Educação Infantil não me lembro de professoras, de nenhuma. Eu lembro muito de uma que trabalhava na cozinha, mãe de uma amiguinha nossa, dessa daqui [mostra na fotografia], mas das professoras não consigo lembrar. Não lembro mesmo. Não lembro fisionomia, não me vem na cabeça. (Prof. Mônica, 27anos).

Apenas em três narrativas, as figuras das professoras de quando eram crianças são lembradas por relações mais pessoais, com nomes e fisionomias, e demarcadas por trocas de afetividade. Isso muitos estudiosos consideram elemento significativo na aprendizagem de crianças, por conseguinte presente na profissão docente, principalmente

⁸² “O sociólogo [Simmel] usa várias vezes a palavra alemã *Antlitz*, palavra que pode ser traduzida tanto por ‘olhar’ quanto por ‘rosto, face’ (‘visage’, dirá mais tarde Levinas), para enfatizar a dimensão de comunicação e reciprocidade do olhar. A vista humana, diz Simmel, encontra sua plenitude na reciprocidade do olhar compartilhado, quando à atenção de um olhar responde o olhar do outro” (GAGNEBIN, 2007, p. 65).

quando se lida com crianças pequenas⁸³. Gisele, Karla e Rubí são as que lembram nomes das professoras da infância, fazem observações sobre trocas de afetos e dizem, claramente, que lembram de uma professora que gostavam.

[...] Eu gostava da professora. Eu levava flor. Eu apanhava flor e levava. Eu gostava bastante. [...] Eu gostava de frequentar a escola, tanto que nos dias de chuva a mãe levava. Acho que foi bem significativo a minha Educação Infantil não tenho nada que marcou negativamente. (Prof. Gisele, 25anos).

Tia “T”. A gente chamava de tia “T”. Até hoje, todo mundo chama de tia “T”. Ela foi minha primeira professora lá [Educação Infantil], quando era vinculado [à escola básica]. [...] Era bem legal, a gente gostava bastante. Gostava da professora. A gente tinha muito carinho por ela. Ela conversava com a gente, sentava do lado. Acho que essa era a relação que a gente tinha, conversava, fazia atividades com a gente. (Prof. Karla, 31anos).

Entonces yo estuve hasta 5º en Villaviuda, en mi pueblo hasta 5º y de la infantil que era cuatro y cinco años, que se llamaba pre-escolar. Cuatro y cinco años, tuvimos una profesora que se llamaba dueña Dueña, ahí todos se trataban de dueña y se apellido era dueña no sé (risas). Entonces dueña Dueña que era la que nos atendió. Dueña de dueña, no sé porque un nombre así. Sí. Pero fíjate porque esta mujer luego no vivió en el pueblo. Entonces es decir que yo me acuerdo de ella perfectamente, una chica joven que llevaba un moñete, un moño y bueno así alta estilizada, guapa, tengo yo recuerdo que tenía una cara bonita así como guapa. Y luego

⁸³ As teorias psicogenéticas, do desenvolvimento infantil, de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, embora, com significativas diferenças entre si, entre outros aspectos consideram a afetividade como elemento presente na aprendizagem de crianças pequenas. Mais sobre o assunto ver: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, p ed 15, Summus, 1992.

con mucho cariño, trataba a los niños con mucho cariño, yo tengo esa imagen. (Prof. Rubí, 45anos).

Das que lembram o nome e dizem lembrar-se de tanta relação afetiva, apenas Rubí, professora espanhola, conservou a imagem do relacionamento da professora do passado, de sua infância: “Yo tengo esa imagen”. Diz lembrar-se porque a professora não era do seu povoado, portanto foi figura marcante em sua infância, era distinguível das demais. Já as outras duas, ao contrário, seguiram se relacionando com suas professoras da época. Vale dizer que Gisele atualmente trabalha ao lado de sua primeira professora, na Educação Infantil da RMEF. Karla também continuou um relacionamento com a que foi sua primeira professora, e muitos anos diretora da unidade de Educação Infantil que frequentou, em que depois Karla atuou como estagiária de pedagogia. Portanto há lembranças nitidamente atravessadas pela continuidade do relacionamento que cultivaram com suas professoras.

Também esse cultivo das relações ajudou outras professoras a rememorem algo de suas relações mais pessoais, por assim dizer, na instituição, mas com amigos que mantiveram seguindo contato. Vale ressaltar o trecho da narrativa de Yara, já descrito acima no item 3.1.1 quando diz “pero no me acuerdo de las caras de ellas” se referindo as professoras, mas que “de algunas caras de niños, sí me acuerdo”. Porque além de ter fotos, “he mantenido relación con gente que fue a esa escuelita, sigo teniendo”.

Eu brincava sempre com as mesmas crianças, e geralmente, era com uma amiguinha que eu brincava. Essa aqui que eu estava de mão [aponta uma das fotografias]. Essa a que eu brincava, se ela não ia, eu ficava meio desnorçada. (risos). Mas sempre com ela as brincadeiras. Eram mais com ela as brincadeiras. Então a gente brincava na sala de boneca, no parque, na Educação Física, era tudo com ela. Eu tinha essa amiguinha que era mais próxima. Fora ela eu lembro que se ela faltava eu brincava com outras crianças, mas ela era a mais próxima, e a gente construía as brincadeiras. [...] Eu lembro que tinha uma relação boa com os meninos, com as meninas, mas tinha em especial essa amiga, que eu me sentia mais segura. Mas eu me lembro de uma amiguinha que estudava na nossa sala, essa pequeninha [indica uma menina em uma das fotos] até estava falando pro meu marido, que ela tinha

ciúmes de nossa amizade. Então eu me lembro dela e a gente tinha mais essas coisas de briguinhas. Mas eu me dava super bem com a turma, ela era mais por ciúme da minha amizade. Olha essa [aponta a foto novamente] foi no meu chá de bebê, quando estava grávida da minha filha. Foi a última vez que eu vi ela. Faz tempo que eu não vejo, mas a gente teve esse contato e foi muito legal. (Prof. Mônica, 27 anos).

Também ancorada no cultivo das relações, surge nas lembranças, de Yara e Mônica, por exemplo, o relacionamento com outras crianças. Quando falam da relação com o espaço, deixam transbordar a presença do outro-criança, a amizade. Para Mônica, sua amiga era seu ponto de apoio no ambiente educacional: “se ela não ia, eu ficava meio desorientada”, ao contrário, quando estava, se sentia “mais segura”. Vemos como a relação com outra criança, a amizade, se relaciona com a possibilidade de inserção na/da brincadeira, na interação/atuação neste espaço e, ainda com sentimento de pertencimento ao grupo. Consideramos esse encontro com o outro-criança importante momento de elaboração do conhecimento, mas também de si “[...] a comunicação com o outro numa verdadeira prática social e democratização dos conhecimentos, é uma busca por elaborar-se, transformar-se e agir no mundo, no sentido da formação e da reinvenção do humano.” (CONTE; FIALHO, 2016, p. 209-210). Nesta perspectiva, temos a amizade como “o fortalecimento das diferenças e da alteridade no espaço público de criação, que extrapola as relações hierárquicas e prescritivas que ainda insistem em permear os espaços educativos.” (CONTE; FIALHO, 2016, p. 209). Portanto, temos na relação com os outros – seja outro-criança, como outro-professora –, na alteridade, nas práticas de amizade “um dos componentes do formar-se e do educar-se enquanto capacidade de agir e se narrar” (CONTE; FIALHO, 2016, p. 210).

Voltando à figura docente, consideramos que, mesmo não sendo lembrada pela sua “pessoalidade”, se fez presente nos ambientes e relações educacionais. Já que está imbricada e impregnada em lembranças de atividades e brincadeiras realizadas, ordens recebidas e acatadas, músicas ouvidas e cantadas, momentos das rotinas (higiene, alimentação, entrada e saída, parque) que se repetiam. Enfim é lembrada como alguém que, muitas vezes, preparou o ambiente ou oportunizou o que foi vivido, experimentado.

Também em concordância com Bourdieu (2007), podemos dizer que as práticas culturais são determinadas, em grande parte, pelas trajetórias educativas e socializadoras de cada indivíduo. Por isso o *gosto*⁸⁴ se aprende, pois é produto e resultado de um processo educativo, ambientado na família e na escola, e não fruto de uma sensibilidade inata dos *agentes* sociais. Partindo dessa premissa, podemos dizer que a educação dos sentidos na escola contribui na formação do *gosto* e no acúmulo e reconhecimento do *capital cultural* – saberes, competências e outras aquisições culturais. Insistimos em reafirmar a perspectiva Benjaminiana, acreditando em uma “educação dos sentidos”, ou seja, a que se dá via corporalidade, ou melhor, pelas experiências sensoriais infantis vividas, que deixam marcas no corpo e contribuem para a (de) formação⁸⁵ subjetiva de nossas crianças.

⁸⁴ Para Bourdieu (2007), quando se fala em *gosto*, temos que nos remeter as disposições estéticas, tanto artísticas quanto cotidianas, como elemento constitutivo das distinções sociais. “De fato, por intermédio das condições econômicas e sociais que elas pressupõem, as diferentes maneiras, mais ou menos separadas ou distantes, de entrar em relação com as realidades e as ficções, de acreditar nas ficções ou nas realidades que elas simulam, estão estreitamente inseridas nos sistemas de disposições (*habitus*) características das diferentes classes e frações de classes. O gosto classifica aquele que procede à classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar; por seu intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas.” (IBID., p.13).

⁸⁵ Aqui optamos pelo termo (de) formação apenas como uma estratégia didática, para frisar que a formação, como processo ambíguo, pode ter seu lado ruim, perverso, e também deixar marcas negativas, dolorosas.

CAPÍTULO IV

5. LEMBRANÇAS DO TEMPO-ESPAÇO DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DA INFÂNCIA: INVERSÃO OU MUDANÇAS?

Porque eu fico comparando o que eu fazia antes e que hoje as crianças não fazem. É isso. O que antes eu brincava e hoje elas não brincam. O que eu me divertia mais e hoje eu acho que é mais limitado, em relação a casa, não aqui. Aqui eu acho que as crianças são muito felizes. Na Ed. Infantil eu acho que são felizes.

Professora Vânia, (2014).

Para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar o trabalho de Penélope do Esquecimento?

Walter Benjamin, A imagem de Proust, (2008).

Neste capítulo, localizamos um ponto igualmente importante que vem à tona nas lembranças das nossas seis entrevistadas da RMEF, certa inversão entre o tempo e o espaço das experiências corporais da infância, das brincadeiras. O que antes tinha lugar garantido em casa e nas ruas, hoje é encontrado apenas na instituição de Educação Infantil. Muitas crianças frequentam as unidades educativas desde muito cedo, com menos de um ano de idade, em uma jornada que, no contexto da RMEF, alcança até doze horas diárias⁸⁶. Tal ponto não aparece com relevância nas fontes espanholas. Talvez, entre outras probabilidades, porque, na Espanha, as crianças não estejam tanto tempo em uma instituição, seja no momento das infâncias das professoras ou atualmente⁸⁷. Como já

⁸⁶ No momento da pesquisa de campo, as instituições de educação infantil da RMEF, ainda, funcionavam 12 horas diárias (das 7:00h às 19:00h). Atualmente, em 2016, o atendimento das unidades educativas passou a ser das 7:30h às 18:30h), portanto 11 horas diárias.

⁸⁷ Na década de 1970 (séc. XX), o sistema educativo espanhol iniciou um processo de reformas. Já nos últimos anos da ditadura de Franco, e após sua morte, em 1975, o país marchou rumo à democracia e a educação aspirou mudanças. Leis reformistas foram promulgadas: Ley General de Educación/LGE-

salientado, o sistema educativo espanhol⁸⁸ é diferente do nosso, as turmas de “infantil” (crianças de três a seis anos), a qual nossas entrevistadas estavam vinculadas, até a “sexta de primária” (aproximadamente doze

1970; Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares/LOECE-1980; Ley Orgánica del Derecho de la Educación/LODE-1985; Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de España/LOGSE-1990; Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes/LOPGE-1995; Ley Orgánica de Educación de la Calidad de la Educación/LOCE-2002; Ley Orgánica de la Educación/LOE-2006; Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa/LOMCE-2013. No entanto, para Pulles-Benítez (2008), no séc. XX, três leis são estruturais do sistema educativo na Espanha: LGE/1970; LOGSE/1990; LOE/2006. Destacamos que nossas entrevistadas estão inseridas neste contexto de mudanças. Viveram suas infâncias, o contexto escolar com a estrutura de ensino da LGE/1970, passaram pela LOGSE/1990 e no momento das entrevistas atuavam com a estrutura instituída pela LOE de 2006.

⁸⁸Quanto à estrutura do sistema de ensino na Espanha, vale ressaltar que a **LGE de 1970** “impulsó un proceso de reforma que cosechó éxitos importantes; entre ellos, una educación básica común desde los 6 a los 14 años de edad para todos los niños y niñas españoles.” (PULLES-BENÍTEZ, 2008, p.11). Estruturou o sistema de ensino em Educação General Básica/EGB (oito anos de educação obrigatória, dividida em duas etapas, primeira e segunda de EGB), Bachillerato Unificado Polivalente/BUP (três anos) e Curso de Orientación Universitaria/COU. Foi revogada pela **LOGSE/1990**. “El principal logro de la LOGSE fue extender la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años de edad” (IBID., 2008, p.12). Quanto à estrutura: Enseñanzas de régimen general: Educación Infantil, gratuita e não obrigatória (duas etapas: zero a 03anos e 03a06anos). Educación Primaria Obligatoria (entre 06 e 12anos de idade) dividida em três ciclos (inicial: 1ª y 2ª de primaria; mediana: 3ª y 4ª de primaria; superior: 5ª y 6ª de primaria). Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 e 16anos de idade), estruturada em dois ciclos (ESO - FP Grado Medio). Bachillerato, não obrigatório, (dois anos - FP Grado Superior). Educación universitaria. Por sua vez revogada pela **LOE/2006** que foi “pensada para lograr un consenso no alcanzado, persigue la estabilidad del sistema educativo” (IBID., 2008, p. 14). Há pontos polêmicos: como a oferta obrigatória da disciplina de religião em todos os centros educativos, embora seja optativa aos alunos, e a de Educación para la Ciudadanía como matéria obrigatória em todas as etapas. Alteração da gratuidade da primeira etapa de infantil (zero a 03 anos), que passa a não gratuita. Basicamente não altera a estrutura do sistema estabelecido pela LOGSE, as mudanças versam sobre a concepção e estruturas curriculares. Mais sobre o sistema educativo espanhol suas mudanças e o contexto social e político, consultar: Zibas (1999); Varela (2007); Pulles-Benítez (2008). Para os textos das leis na íntegra acessar: <http://www.boe.es/legislacion/legislacion.php>.

anos), frequentam a mesma instituição, o que faz terem o tempo igualmente estruturado⁸⁹.

O fato é que não estamos tratando de um estudo comparado⁹⁰ e sim das memórias de professoras, e toda e qualquer discussão deve respeitar as fontes. Portanto, neste capítulo, focaremos nas narrativas das professoras da RMEF, material em que aparece com força tal questão.

5.1 ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS: ANTES A CASA, AGORA A INSTITUIÇÃO

Apenas com o advento da modernidade, e o surgimento do capitalismo, é que temos, também, a ideia de infância como hoje a concebemos⁹¹. É quando passa a existir uma preocupação com a infância

⁸⁹ A maioria das escolas oferece a jornada contínua (9:00h às 14:00h). No turno vespertino (16:00h às 18:00h), o colégio pode oferecer, é opcional à instituição, algumas atividades extraescolares, que chamam de oficinas (aulas de violão, francês, artes, música, etc.). Na verdade, a jornada contínua pode ser mais bem caracterizada por período matutino, pois é prática em toda Espanha o horário do almoço ser entre as 14:00h e 16:00h. Além do que isto parece implícito, já que as atividades contra turno são opcionais tanto ao colégio como às crianças. Algumas escolas, também, oferecem “la jornada partida” (10:00h às 17:30h). Com horário matutino das 10:00h ou 10:30h às 12:00h, e vespertino das 13:30h ou 14:00h às 17:30h. Neste modelo, as atividades escolares são desenvolvidas ao longo do dia, nos dois turnos. As crianças podem almoçar em casa, o que acontece a maioria das vezes, e voltar no contra turno, ou almoçar no colégio pagando uma taxa, porcentagem calculada sobre os salários dos seus pais. Há um teto salarial para a isenção da taxa do almoço. Todas as escolas públicas obedecem às mesmas regras para a isenção e/ou pagamento desta taxa, independentemente do tipo de jornada que ofereçam.

⁹⁰ Aqui nos referimos a estudos que se utilizem da Sociologia Comparada que “tem por finalidade estudar os fenômenos sociológicos em termos comparativos, defrontando-os a fim de estabelecer ou descobrir princípios gerais. Para tanto, guia-se pelas implicações do método comparativo”. (TRUJILLO, Alfonso Ferrari. **Fundamentos de Sociologia**). Disponível em: <http://verbofilosofico.blogspot.com.br/2012/06/sociologia-comparada.html>. Acesso em 28/07/16.

⁹¹ De acordo com Ariès (1981, p.228), na Antiguidade, não existia propriamente infância, pelo menos não tal qual como hoje é concebido o termo. Mas, sim, crianças vistas como adultos em miniatura, ou “adultos imperfeitos” que, sem um estatuto específico, participavam das atividades do mundo adulto indistintamente, atuando livremente em todas as atividades da comunidade. Não havia preocupação com brincadeiras ou brinquedos específicos para essa fase da vida, estes eram comuns a ambos. No que concerne à educação, no período medieval,

e tudo que se relaciona a ela, principalmente, sobre sua educação. E então campos de conhecimentos específicos⁹² passam a refletir e orientar a educação das crianças. Assim com o “aparecimento da infância”, surgem, também, as instituições educacionais, que logo ganham destaque, incluindo as de Educação Infantil.

Segundo Kuhlmann Júnior (1998, 2000a, 2000b, 2005), o surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil “não é uma sucessão de fatos que se somam”, mas sim a “interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.” (KUHLMANN JR. 1998, p. 80). No Brasil, ainda no século XIX, com as mudanças econômicas e sociais vigentes, marcadas pelo trabalho industrial e o interesse em transformar o país em uma sociedade “civilizada” e capitalista, múltiplos interesses circundam as instituições de atendimento a pequena infância: “jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, consideradas três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.” (KUHLMANN JR. 1998, p. 81). Portanto, a institucionalização da infância versa sobre a composição e articulação desses mesmos interesses. Porém,

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. (KUHLMANN JR. 2000a, p. 06).

Segundo a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.07):

as crianças eram educadas sem instituição específica, não havia uma educação escolarizada comparável às de hoje, aprendiam na prática junto à vida adulta, na participação da vida familiar e no envolvimento com o mundo do trabalho.

⁹²A exemplo, os conhecimentos da Medicina, Direito, Biologia, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Educacional-pedagógico, entre outros.

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

A partir dessa reconfiguração vêm à tona questões relacionadas não só ao papel e função dessa etapa da educação básica, mas também concepções sobre educação e teor dos conteúdos programáticos pertinentes às crianças pequenas. Continuamos a ler a apresentação do documento:

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p.07).

Após essa rápida retomada de alguns motes sobre a infância institucionalizada no Brasil, localizamos nas narrativas o que revela uma possível inversão espaço-tempo das brincadeiras, antes – época das infâncias de nossas entrevistadas – experimentadas em âmbito doméstico, hoje um tanto circunscritas ao espaço institucional. Leiamos o fragmento de uma delas:

Eu acho que são iguais importantes, sabe. Eu não desconsidero tudo que eu vivi na infância na escola, na pré-escola. Eu acho que foi muito importante, porque é outro lado do que eu vivenciei em casa. E

o que eu vejo hoje de problemático, no nosso contexto, é que eles não vivenciam o que eu vivenciei em casa. As crianças já estão aqui, desde muito cedo, sem essa parte toda de casa. Essas brincadeiras que eu tive em casa. Então: eu não posso ficar só com a minha metade da escola. Eu tenho que trazer o que eu tive em casa pra escola. Pra tá dando pra eles um pouco do que eu tive, porque eles chegam em casa 7:30-8:00 horas da noite, vão dormir. É a nossa realidade hoje. É a minha realidade hoje, aqui, em outro lugar pode ser diferente. [...] Eu acho tão importante tudo que eu vivenciei na escola quanto o que vivenciei em casa. Eu acho que foi um complemento das duas coisas. Eu trago tanto experiências tanto de um lado quanto do outro com certeza. [...] Eu tive uma vida fora da escola. Tinha outras oportunidades que as crianças, talvez, não tenham. Então como é que eu vou fechar pra eles uma coisa tão importante? Em que momento que eles vão brincar? E vão, não que eles não brinquem de outras formas, mas que vão se sujar, que vão fazer coisas que eles vão inventar eles mesmos? Eu vejo que hoje eu tenho que oportunizar isso pra eles. Porque eles estão aqui o tempo todo. Não é como eu que tive essa questão da família e da bagagem em casa. As crianças não têm. (Prof. Deise, 29 anos).

Para Deise, é clara a responsabilidade do espaço institucional em suprir um déficit das crianças em relação às experiências corporais, brincadeiras, que não podem ter em suas casas e tampouco nas ruas. Como professora, sente-se responsável, talvez como forma de retomar as práticas de sua própria infância, por desenvolver atividades que não sejam somente ligadas à escolarização, mas, sobretudo, brincadeiras que sugiram mais autonomia por parte das crianças. Lembremos que as brincadeiras não são de forma alguma desvinculadas do mundo comum. Como observa Benjamin (2002, p. 94), “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada.” E, diz Brougère (2000, p. 98) “aprende-se a brincar.” Então, as brincadeiras, também, são expressão do mundo dos adultos, com tudo o que ele tem de conservador e, ou, transformador.

Deise afirma tentar entrelaçar as questões educacionais com o contexto das brincadeiras e dos brinquedos, principalmente por trabalhar

na RMEF, para a qual a brincadeira é um dos eixos pedagógicos centrais orientadores das práticas pedagógicas. Afirmo ainda:

As crianças brincam aqui, na Rede, em Florianópolis, em outros lugares elas não brincam. Lá em Lages elas brincam, mas não brincam assim. Elas têm uma rotina. Elas fazem atividade. Elas cumprem a atividade. Tem que dar conta da atividade, daquilo ali e tem que dar. Assim: as crianças são de três, dois anos e não é de seis, sabe. Eu fui cobrada sempre nesse sentido. Desde o berçário eu fazia atividades com as crianças. Eu acho que aqui [Florianópolis], aqui é um pouco extremado, ainda que não em todas as Unidades, tem muita diversidade. Mas tem o extremo. Assim: tanto que com certeza se as professoras de lá viessem aqui, iam avaliar que a gente não faz nada. Até pela questão da concepção, de estudo. Tem todo um esclarecimento que lá também não tem enquanto Rede. (Prof. Deise, 29 anos).

Para Benjamin, assim como para muitos de sua geração, a infância se vincula às experiências modernas. Por isso destaca questões que entrelaçam a constituição da linguagem, temporalidade, história e sua reconstrução pela memória, mas também, pela capacidade mimética – aquela que corresponde ao reconhecimento e produção de semelhanças (BENJAMIN, 1985) – uma das mais importantes na constituição da infância. As brincadeiras (e os brinquedos) assumem lugar fundamental na vida da criança, contribuindo na sua formação, porque são práticas miméticas, de representação do mundo em que vivem. As crianças não se restringem de modo algum a prática de imitar pessoas.. Brinca também, de ser coisas, e se transforma em “moinho de vento e trem.” (BENJAMIN, 1985, 2008 p.108). Se, para o adulto, a narrativa é uma experiência, sua *atualização*, para a criança, este retorno não está em fazer duas vezes, mas sim sempre de novo, muitíssimas vezes, e ao repetir a brincadeira ela volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (BENJAMIN, 2002).

Tais reflexões correspondem, até certo, ponto, a um interesse contemporâneo pela infância e suas particularidades. Ao passo das mudanças ocorridas em relação a esta categoria geracional na modernidade, que passa a ser valorizada em si e não apenas como “um vir a ser”, uma promessa para o futuro, mais contemporaneamente, surge

um grupo de pesquisadores interessados em discutir problemáticas especificamente relacionadas a ela, como a miséria, a exploração do trabalho infantil, a violência, entre outros aspectos. Isso levou à busca pela consolidação de uma *Sociologia da Infância* (CERISARA e SARMENTO, 2004; SARMENTO, 2004; SARMENTO 2005; SIROTA, 2001), que para Sarmento (2005) se constitui e se concretiza como campo quando revela,

Um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento. (SARMENTO, 2005, p.362).

Diz, ainda, a Sociologia da Infância propõe-se,

A constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Na atualidade, é no diálogo com a *Sociologia da Infância*, entre outros, que estudiosos da área da Educação, quando se trata da educação de 0 a 5 anos⁹³, discutem o que poderia se constituir uma *Pedagogia da*

93 Faixa etária que compõe a chamada Educação Infantil, correspondente à primeira etapa da Educação Básica. Destaque-se certa imprecisão nessa

Educação Infantil, ou a uma *Pedagogia da Infância*, a qual toma a própria criança como objeto de preocupação e seus processos de constituição, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas e emocionais (ROCHA, 1999).

Temos nas Diretrizes Curriculares Nacionais as seguintes concepções adotadas para orientar o trabalho com as crianças pequenas.

2. Definições

Para efeito das Diretrizes são adotadas as definições:

2.1 Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

2.2 Criança:

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.

2.3 Currículo:

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.

classificação, uma vez que a infância não é uma condição cronológica, tampouco se encerraria, caso fosse, aos cinco ou seis anos de idade.

2.4 Proposta Pedagógica:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p.12-13).

Nesse contexto, e na defesa pela consolidação de uma *Pedagogia da Infância*, as Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil da RMEF⁹⁴, referenciadas na entrevista supracitada, se inserem, apontando para:

A consolidação de uma Pedagogia da Infância (e não uma Pedagogia da Criança, tal como nas pedagogias liberais) exige, portanto, tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias. [...] Uma Pedagogia comprometida com a infância necessita definir as bases para um projeto educacional-pedagógico para além da “aplicação” de modelos e métodos para desenvolver um “programa”. Exige, antes, conhecer a criança, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem com tal. (ROCHA, 2010, p. 12).

Tal perspectiva considera a infância como um tempo de direitos e a criança como um *sujeito de direitos*, e “como *Outro* diferente do adulto e cujas manifestações *espontâneas* devem ser preservadas, especialmente no que se refere ao brincar enquanto expressão característica de seu mundo.” (RICHTER, 2005, p. 13, grifos da autora). Por isso busca o rompimento com o modelo chamado de *escolarizante* e encontra na

94 As Diretrizes publicadas em 2010 são, também, uma revisão e retomada de questões do documento orientador “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil” (ROCHA, 2000), como apontado pela própria autora (ROCHA, 2010, p.12).

brincadeira como eixo próprio das propostas pedagógicas para as crianças. Supomos que Deise se baseia também nas Diretrizes para a Educação Infantil da RMEF para justificar sua prática e se refere a essa discussão quando diz “até pela questão da concepção, de estudo. Tem todo um esclarecimento que lá [Lages, cidade onde nasceu e, também, atuou como educadora] também não tem enquanto Rede.” (Prof. Deise, 29 anos). Aqui nos parece nitidamente que o discurso acadêmico, a formação, enfim a imersão no contexto a qual pertencem, a RMEF, vai impregnando as impressões das professoras e suas concepções. A narrativa de Deise deixa transparecer essa impregnação, ao comparar a RMEF a educação em Lages, cidade em que frequentou a Educação Infantil, e também foi professora.

Portanto, notamos que, ao passo que inter-relacionam suas infâncias à prática pedagógica atual, justificando a necessidade de “compensar” as experiências, as brincadeiras que as crianças não experimentam em casa, porque não podem, garantindo-as no ambiente escolar, que os discursos, concepções que povoam suas narrativas, também, tornam-se os mesmos do meio em que estão inseridas. Ou podemos dizer que, na medida em que se apropriam de sua formação – para Nóvoa (1995, p. 25) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” –, esta, por sua vez, ultrapassa a dimensão profissional e colabora na construção da história pessoal das professoras. Mas, se a formação compõe uma identidade profissional que extrapola as dimensões do profissional, tornando-se, também, pessoal, paradoxalmente, a identidade pessoal ultrapassa a personalidade e se transforma em identidade profissional. Diz Nóvoa (1995, p.25) que a formação tem um caráter individual, e é implicação de um investimento individual em busca de uma identidade “que é também uma identidade profissional”.

Outra professora deixa emergir suas alegrias e tristezas, tomada por emoção ao relacionar suas experiências da infância com sua atuação docente:

Porque eu frequentava só meio período. Então eu ficava meio período em casa com a mãe, ou na casa da minha avó, que a mãe trabalhava [possuía uma *venda*, pequeno comércio no bairro]. Então eu tinha toda uma infância fora dali, também. E aí teve uma mistura, mesclou as coisas. Então dava pra [ela] levar e trazer com mais tranquilidade. Eu agradeço

por isso. Por não ter que ficar em uma creche o dia inteiro. E tido toda essa experiência de Educação Infantil e de infância. E deve ser muito diferente do que as crianças que hoje ficam o dia inteiro. Porque por mais que as professoras tentem passar isso pra eles, a infância pra eles, ainda é muito pouco. Porque é uma demanda muito grande pra uma professora fazer isso. Não tem uma qualidade. Era diferente na época. (Prof. Karla, 31 anos).

Ainda na narrativa de Karla observamos outros pontos que remetem à perspectiva segundo a qual seria importante, mesmo com dificuldades e controvérsias, garantir que as crianças experimentassem o que antes, em sua infância, havia, ou poderia haver, de espaço para brincar fora da instituição. Diz que havia uma “infância fora dali [da instituição de Educação Infantil]” referindo-se ao tempo/espaço de brincadeiras fora do âmbito escolar, e ela a viveu. Então, agradece “não ter que ficar numa creche o dia inteiro” (Karla, 31 anos). Nesta direção, hoje as crianças não teriam tais possibilidades, por isso é importante, ao menos, garantir algum espaço/tempo para as brincadeiras, corporais, mesmo aquelas mais livres, que parecem não *pedagogizadas* e que possam impulsionar à *experiência* (Benjamin, 1985, 2008). Fala de como algumas vezes “deixa” as crianças subverterem a ordem estabelecida:

Como é uma Unidade nova, as árvores foram plantadas recentemente, as árvores estão adolescentes, vamos dizer assim, são galhos finos e as árvores estão crescendo. Mas tem algumas árvores que dá pra eles subirem. Às vezes eu deixo, porque, poxa, faz parte da infância subir em uma árvore. Só que eu tenho que tomar muito cuidado. Não posso deixar muito tempo, tenho que tira-los. Às vezes eles sobem um pouco mais ao alto e eu já tenho que dizer pra sair. Porque se eu disser para eles ficarem embaixo [nos galhos], eles não ficam, vão querer ir mais. Que é normal. É o limite. Eles querem ver até onde eles podem ir. E eu acho isso muito legal, fazer isso. Só que infelizmente tem uma cobrança que não pode fazer. E outra coisa que eu fiz pra eles, assim, não que eu tenha feito quando era criança, mas que eu queria fazer muito quando eu era criança, eu fiz com eles. Fui criticada, claro. Foi um dia de chuva. Choveu muito no dia, na noite

anterior e no dia seguinte eu os levei pro parque, mas não vi que tinha umas “lagoas”, não eram poças de água, eram “lagoas”. Eles começaram a botar o pezinho, entrar, foram entrando devagarzinho, e eu fui observando “oh toma cuidado pra não se molhar”. Só que era difícil eles não se molharem, molhava a calça e tal. Só que, assim, eu parei de falar. Eu não disse mais nada pra eles. Aí eles foram, foram, foram e quando eu os vi já estavam deitados na poça d’água. Então foi uma festa a brincadeira na poça d’água. Eles brincavam. Eles jogavam água pra cima. Eu não sabia o que dizer. Era tão bonito ver aquilo ali. Eu fotografei. Eu registrei tudo. Só que, claro, teve algumas professoras que criticaram, mas outras que elogiaram. Ainda bem que a minha supervisora não criticou. Mas teve pais que passaram por perto e que criticaram, não queriam que o filho tivesse ali se molhando na poça d’água. É assim, eu deixei porque a poça estava limpinha. Era água da chuva anterior, mesmo. Estava cristalina. Nas fotos que eu tirei a água está cristalina. Claro que eles remexeram tudo e depois ficou suja. Mas houve críticas de pais que passaram do lado e que foram avisar pros pais na casa deles que o filho estava lá na poça d’água, que a professora estava deixando. Mas claro eu dei banho neles, troquei a roupinha. Escrevi na agenda de todos eles à mão, porque lá não tem aparelho, Xerox e tal, escrevi à mão que eles tomaram banho e coisa e tal. Avisei pros pais. Então foi mais tranquilo, mas teve críticas. E teve não críticas. (Prof. Karla, 31 anos).

Mesmo dizendo não ter brincado de banhar-se na poça de água, em outro momento afirma haver muitas vezes experimentado essa brincadeira em um espaço distinto de sua rua e com seu irmão e primos, quando algum adulto podia cuidá-los. Diz:

As minhas tias, elas levavam a gente pra brincar nas dunas. Então a gente ia se banhar naquelas, naquelas poças que tinham lá nas dunas, sabe? A gente ia brincar muito lá. Bastante. Mas, normalmente, só quando elas podiam levar a gente. (Prof. Karla, 31 anos).

Assim tenta garantir às crianças, com quem atua na instituição, algo que experimentou fora do espaço escolar. Essa perspectiva, de inversão, aparece também na narrativa da professora Gisele:

Eu vejo que as crianças hoje não brincam mais na rua como eu brincava. A mãe vira e mexe falava “olha o carro, cuidado o carro”, mas tinha como a gente ficar na rua sem ter muito carro. Também antigamente era lajota [pavimentação], tinha mais cavalo, mais bicicletas, era mais solto, por mais que a mãe tinha esse cuidado com a gente de estar sempre observando. Hoje não. Hoje eu vejo que para eles brincarem ele têm que vir pra escola. A gente já teve *aluno* que não sabia andar de bicicleta com 06anos e adorava ficar na televisão. Mudou. Mudou. A sociedade mudou e influenciou no comportamento da escola. (Prof. Gisele, 25 anos).

Gisele faz bastante referência à modificação dos espaços urbanos, mais especificamente à urbanização pela qual passou Florianópolis nos últimos tempos, como já discutido no capítulo anterior. Então se os espaços das cidades se modificam, os das brincadeiras também são alterados. Portanto o que já não se pode fazer “em casa, ou na rua” se torna responsabilidade dos ambientes de Educação Infantil. Por isso diz planejar ações que tentem proporcionar experiências corporais aos pequenos que, por diversos motivos, a exemplo a modificação nos espaços das cidades, como ressalta em sua narração e, também, discutimos no capítulo anterior, não seriam mais possíveis de se experimentar “fora da escola”.

É. [pausa]. Não deixar livre, propor, a gente propõe aqui também a brincadeira sobre rodas, um espaço maior para eles brincarem. Acho que falta isso hoje, de tanta construção, acho que falta, porque acabou a “terrinha” [referência ao local que brincava quando criança], um espaço que a gente tinha para brincar, os terrenos livres, no caso, que a gente brincava bastante. Hoje a escola é um espaço, no caso cercado, mas que tem maior espaço aberto, não só prédio e construção. E a gente, eu, o nosso grupo tenta proporcionar isso para a criança, essas brincadeiras com esses brinquedos que não dá para

serem utilizados fora [nas ruas, em casa]. [...] Não me lembro de ter levado bicicleta pra escola, pelo fato da gente brincar bastante disso fora da escola. Hoje a gente já tenta proporcionar essas situações aqui, observando que não tem isso em casa. (Prof. Gisele, 25 anos).

As propostas pedagógicas, das professoras, mesmo por vezes conflituosas — e de difícil aceitação tanto por parte de profissionais da própria Educação Infantil, incluso as da RMEF, como aparece na narrativa de Karla, quando referencia sua proposta, das crianças brincarem na poça d’água: “teve algumas professoras que criticaram, mas outras que elogiaram. Ainda bem que a minha supervisora não criticou”, mas, e principalmente, pelos pais, também expressa em sua fala: “houve críticas de pais que passaram do lado e que foram avisar pros pais na casa deles que o filho estava lá na poça d’água, que a professora estava deixando” (Karla, 31 anos) —, não aparecem desvinculadas das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da RMEF de 2010. Estas reconhecem as especificidades desta primeira etapa da educação básica e propõem ações que, “através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem, garantam uma formação integral e contemplem as diferentes dimensões humanas.” (ROCHA, 2010, p.12-13).

Tais conflitos, das propostas pedagógicas e sua aceitação, tanto por profissionais quanto pelos pais, dizem do que estes pensam e esperam da educação de crianças pequenas, que parece, em grande medida, divergir dos objetivos e propósitos constantes nos atuais documentos orientadores desta etapa da educação básica, principalmente no que se refere aos defendidos pela *Pedagogia da Infância*, acudidos pela RMEF. Quanto às profissionais da Educação Infantil, inclusive as da RMEF, parece que a dificuldade é a aceitação de uma Diretriz – exatamente a adotada pela RMEF – que diz buscar o rompimento com o modelo *escolarizante* e encontrar na brincadeira o próprio eixo das propostas pedagógicas para as crianças. Isso aparece tanto quando Deise diz “Assim: tanto que com certeza se as professoras de lá [Lages] viessem aqui, iam avaliar que a gente não faz nada”, como o que aparece na narrativa de Karla: a passagem sobre críticas recebidas de colegas, da própria unidade educativa em que trabalha, sobre sua “permissividade” das brincadeiras das crianças na poça d’água, parecem expressar tal perspectiva. Portanto os conflitos e negação das propostas estão vinculados a tal propósito, a brincadeira como eixo norteador, ou a falta de entendimento a respeito

dele. O imaginário de algumas profissionais está povoado e/ou contaminado pela imposição de rotinas e atividades, nos moldes escolares, e os objetivos defendidos por muitos, ainda, é a alfabetização das crianças. Portanto, brincar seria “não fazer nada”. Já, por parte dos pais, ao defenderem a alfabetização de seus filhos (especialmente as crianças maiores, 03 a 06 anos), estão defendendo o que é socialmente valorizado, o rendimento, o escolar. Assim aprender a ler e escrever o mais depressa possível, preferencialmente antes de entrar no ensino fundamental, faz para eles todo o sentido.

Porém percebemos que o maior problema parece estar nos tipos de brincadeiras propostas: correr, pular, andar de bicicleta, assim como subir em árvores, molhar-se, especialmente em poças d’água, seria sujar-se, expor-se ao perigo, e isso pode levar a machucados, lesões, ou algum tipo de enfermidade, o que de maneira alguma os pais querem para seus filhos, o que obviamente não está errado, quando diz respeito a pais cuidando de sua prole. Mas pensamos que, de alguma maneira, a assepsia e cuidados exacerbados, por parte dos adultos, ao lidar com as crianças, pode limitar as possibilidades das experiências da infância. Pois estamos em acordo que a brincadeira apresenta possibilidades de expor às experiências, de subverter a ordem (BENJAMIN, 2002), como instigam as professoras, entrevistadas, em suas práticas pedagógicas, pautadas nas Diretrizes acima referenciadas.

Porém, se concordamos com tais possibilidades da brincadeira, também chamamos a atenção às suas ambiguidades, principalmente, quando ponderamos sobre instituições educacionais que atendem à Infância, em especial as de Educação Infantil, em que a brincadeira, como vimos, perpassa toda a atuação docente, pois seu oposto é verdadeiro, e a brincadeira pode ser exemplo de “um lugar de conformismo, de adaptação à cultura, tal como ela existe.” (BROUGÈRE, 2000, p.103-104). Alguns pontos das narrativas lembram-nos tal situação:

Não me lembro de meninos. Sempre as meninas encabeçando essa questão da roda, de corda. Tinha muito essas brincadeiras no pátio. Que engraçado, ir para o recreio brincar disso. Hoje a gente não vê. [...] Eu me lembro disso. Lembro muito forte dessas brincadeiras, tanto é que eu me lembro de todas as músicas praticamente, que a gente brincava. (Prof. Deise, 29 anos).

Tinha muito assim, quando não tinha as brincadeiras juntos. Tinha disputas, não vou dizer

que não, do espaço. “Ah! Porque aqui na árvore agora é só os meninos que podem brincar”. Tinha, sim, um pouco disso. Tinha, sim. Tinha as cores, também, “ah, pra menina é rosa, para o menino é azul”. Tinha essa disputa de cores, de gênero. Tinha um espaço que só eles [meninos] podiam ir, nós [meninas] não poderíamos ir. Daí a gente fazia isso também, “aqui é só a gente [meninas] e vocês [meninos] são lá então”. (Karine, 31 anos).

Meu irmão, três anos mais velho que eu, ela [a mãe] não deixava brincar com nossas brincadeiras [de meninas]. Ela dizia para ele brincar com os carrinhos. Brincadeira de menina era brincadeira de menina. Ele não entrava e cresceu com isso, brincadeira de menino tinha que ser de carrinho. (Prof. Júlia, 37 anos).

Deise, Karina e Júlia, ao rememorem suas brincadeiras infantis, trazem à tona a polêmica questão de gênero. Falam da determinação de brincadeiras, disputas de espaços, sempre se reportando a certa manutenção da “ordem” das coisas. Júlia volta ao tema noutra ponto da narrativa, agora com lembranças do espaço educacional, rememorar sua infância traz consigo as “brincadeiras de menino” e as “de menina”:

O espaço. O uniforme. Eu adorava colocar aquele uniforme da Educação Infantil. Adorava. Eu lembro que às vezes a gente ia para o parque e não gostava de ir ao escorregador pra não [sujar, estragar]. A gente tinha um vestidinho vermelho, e tinha a saínia. Eram dois uniformes. Na Educação Infantil do primeiro ano, depois o nosso uniforme mudou, no segundo ano era um vestidinho vermelhinho, aí a gente [meninas] não queria ir que era pra não ir abrindo, gastando, rasgando. Aí a gente [meninas] não ia ao escorregador. Também a professora falava “vai estragar o vestido de vocês e a mãe vai brigar em casa”. Então o escorregador a gente quase não usava. No escorregador a gente quase não ia, porque a gente adorava a roupa, que tinha o nosso nomezinho. (Prof. Júlia, 37 anos).

Em sua narrativa, Júlia alega que, tanto fora como na instituição de Educação Infantil, as brincadeiras tinham lugar e papéis determinados,

principalmente, quando relacionados às questões de gênero, como vimos no capítulo anterior. Então consideramos que, mesmo em unidades de Educação Infantil, que lidam com as possibilidades educativas da brincadeira, em alguns momentos elas se apresentam para reforçar uma regra de conduta vigente, como o comportamento adequado a uma menina ou menino. Não seria acertado brincar no escorregador, sujar-se, rasgar o vestido, do mesmo modo que em casa não era correto o irmão brincar com as “brincadeiras de meninas”, não era permitido, era preciso brincar de carrinho, “brincadeira de menino”. Vale ressaltar que:

A demarcação do que cabe aos meninos ou às meninas se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também subjetividade. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero. (SAYÃO, 2001-2002, p.05).

E também que:

Faz sentido ter em mente que as diferentes sociedades, ao traçarem o que constitui o masculino e o feminino, mesmo que subjetivamente, também vão delimitando alguns estereótipos, que se multiplicam e são incorporados, em alguns casos, acriticamente. (SAYÃO, 2001-2002, p.05).

Isso nos remete à dimensão de práticas conformadoras, pautadas na lógica dominante de uma sociedade. Mas não podemos esquecer que conformação e subversão são “faces de uma mesma moeda”, (BROUGÈRE, 2000, p.103-104), e/ou expressões de uma mesma prática. Por isso precisamos estar atentos às ambiguidades das brincadeiras e pensar o que o educador pode fazer frente a elas. Vale retornarmos ao que dizem as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da RMEF (2010) sobre ser importante ao propiciar as ações com as crianças pequenas não só se relacionar com os contextos sociais e naturais, mas, e, sobretudo, diversificá-los e ampliá-los:

Neste sentido, reafirmamos o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se

no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. O desenvolvimento das experiências educativas, com as bases aqui expostas, depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem, metodologia, se pautar na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de **ampliá-los e diversificá-los**, sobretudo através das **interações sociais**, da **brincadeira** e das mais variadas formas de **linguagem e contextos comunicativos**. Consideramos que estas formas privilegiadas, pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social. (ROCHA, 2010, p. 12, grifos nossos).

Portanto nos parece primordial à prática docente, quando nos referimos à pequena infância, estarmos atentos às facetas da brincadeira, quando engendra demandas tão controversas. As professoras, ao rememorarem suas infâncias, talvez em consonância e/ou orientadas pelos documentos da RMEF (ROCHA, 2010, 2012), contexto que estão inseridas, parecem preocupadas com tais litígios e fazem elucubrações sobre o tema, como já vimos anteriormente. “Tanto é que ele [irmão] é bem machista até hoje. Eu digo que foi por causa da nossa criação. Ele não podia brincar com a gente [meninas]. Ele brincava sozinho com os carrinhos dele”. (Júlia, 37 anos).

Nas narrações, podemos encontrar, ainda, outros sentimentos, de contentamento, consternações, desgosto e frustração por parte das professoras, por atualmente as crianças não terem oportunidades de experimentar as relações e sensações que fizeram parte de suas infâncias. E por isso de certo modo se sentem na obrigação de possibilitar, minimamente, experiências que supram tal lacuna na formação das crianças.

É o brincar mesmo, a brincadeira. A brincadeira eu acho bem importante, essa coisa da expressão. De eles estarem livres, optarem o que querem fazer, eu

acho bem importante. E que não tinha tanto lá [Ed. infantil do passado], mas que eu acho muito importante eu estar fazendo isso agora. [...] Porque eu fico comparando o que eu fazia antes e que hoje as crianças não fazem. É isso. O que antes eu brincava e hoje elas não brincam. O que eu me divertia mais e hoje eu acho que é mais limitado, em relação a casa, não aqui. Aqui eu acho que as crianças são muito felizes. Na Ed. Infantil eu acho que são felizes. [...] É isso. Eles brincam mais na escola. Eu acho que as crianças na escola, hoje, elas são felizes. Elas vêm com certa felicidade, porque elas brincam. (Prof. Vânia, 37 anos).

Aqui é evidente que o ato de rememorar alegrias e tristezas desperta emoções. E que

O processo de rememorar dá maior liberdade aos sentimentos, deixa aflorar o lado emocional. A memória é também produzida de acordo com as condições de vida do narrador, é tecida de lembranças, de dor, de cicatrizes que, por vezes, abrem-se como feridas, de saudade, de poesia, de esquecimentos. A memória é nostálgica, é seletiva. É acima de tudo, vida, conecta as pessoas ao tempo, o que faz com que se sintam vivas ao rememorar aquilo que teve significado em suas vidas. (OTTO, 2012, p. 42).

O ato de rememorar emerge daquele que rememora, o que implica um sujeito, assim como está imbricado ao contexto social do qual pertence, com toda vida que há nele. Assim as narrativas, ao indicarem essa suposta inversão do tempo-espço para as experiências (corporais) da infância, confirmam que a concepção de infância e Educação Infantil, e as práticas pedagógicas nas instituições, são expressão de um tempo histórico, dizem sobre a complexa e conflituosa relação, tão atual, escolarização x não escolarização neste espaço educacional, colocando em foco a função social dessa etapa da educação básica. Evidenciam, ainda, que as experiências corporais ocuparam/a lugar importante nesse tempo-espço institucional e na formação das crianças.

5.2 DA ESCOLARIZAÇÃO X NÃO ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como vimos, a Educação Infantil se reconfigurou e nesta nova perspectiva – também da *Pedagogia da Infância* – procura o rompimento com o modelo chamado de *escolarizante*, por isso coaduna com um distanciamento da infância em situação escolar. Diz que não é escola, não atende alunos e sim crianças. E é nesse contexto, como já dito, e na defesa pela consolidação dessa *Pedagogia*, que se insere a concepção e diretrizes educacionais para Educação Infantil da RMEF (ROCHA, 1999; 2000; 2010). Todavia há diferentes questionamentos a se fazer: como romper com um modelo *escolarizante* de um ambiente educacional com componentes tão escolares? Professores/adultos, crianças (que não são alunos, mas têm professores), diretrizes curriculares educacionais, currículos, projetos políticos pedagógicos, propostas pedagógicas, avaliações, até mesmo área/disciplina escolar, como a Educação Física, no caso da RMEF, por fim elementos de uma escola?

Algumas de nossas entrevistadas, hoje professoras dessa mesma rede de ensino, ao trazerem à tona lembranças de suas infâncias, bem como elucubrações sobre questão tão conflitante, e há muito presente no âmbito do atendimento às crianças pequenas, deixam transparecer certa crítica ao processo de escolarização.

Não podia fazer nada. Era tudo do jeito que elas [professoras] queriam. Tinha horários. Não me lembro de livros, mas deveria ter, porque nessa Pré-escola a gente já era alfabetizada. Por isso eu não me lembro das brincadeiras. A gente já tinha que sair sabendo ler e escrever lá do Pré-escolar. Eram dois anos, mas acho que o primeiro ano era mais do a-e-i-o-u e no segundo ano do Pré-escolar a gente já tinha que saber ler, para ir para o primeiro ano já sabendo ler. Por isso eu acho que não lembro tanto das brincadeiras, porque a gente era focada pra alfabetização. Lá a gente era alfabetizada. (Prof. Júlia, 37 anos).

Eu já estava na 1ª série. Surgiu foi depois, depois de começar as aulas um tempinho, aí surgiu à pré-escola. Aí eles [representantes da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis] fizeram o teste e viram aqueles que tinham condições ou não, de estar frequentando a 1ª série. Como eu não

sabia o meu nome, nem escrever e nem as letras, eu fiquei no pré. Eu chorei muito nesse dia. Muito triste [voz chorosa], porque as minhas amiguinhas ficaram [1ª série] e eu tive que voltar, por não saber nada. Aí eu voltei [pré-escola]. [...] Não tinha liberdade de brincar. Era mais direcionado. Era como ela [professora] queria. Era bem direcionado. Era como a professora achava que tinha que ser. Era senta, senta. Fica ali, fica. Mas era papel mesmo. As atividades era mais papel mimeografado, prontinho já o desenho. O desenho pronto tu chegava e colava aquilo ali, ou tinha que pintar ou colar. O desenho era pronto. Não tinha nada para a gente criar. A professora já vinha com tudo pronto. Tudo desenho pronto, mimeografado. (Prof. Vânia, 37 anos).

Eu lembrava muito dos desenhos que a gente pintava, do cheiro daquele mimeógrafo que tinha na época, que ela [professora] passava pra gente. [...] Eu me lembro da folha branca na mesa, que refletia a folha de tão escura que era a mesa. Por isso eu lembro muito da folha branca de desenhar e tal [...] Não. Não me lembro de brinquedo nenhum. Não me lembro de brinquedos. Eu não sei se tinha. Isso não vem na minha lembrança, na minha memória. (Prof. Karla, 31 anos).

As narrativas revelam que as instituições reservavam pouco tempo-espço, principalmente em sala, para o ato de brincar e as situações de brincadeira. Então, mesmo evocadas, tais circunstâncias não emergem de suas memórias, levando-nos a pensar sobre um dado momento em que a perspectiva e ênfase da Educação Infantil recaem sobre a escolarização e a alfabetização das crianças. Era preciso dividir, preencher e dirigir o tempo das crianças, cumprir prazos, propor ações pedagógicas que consistiam em desenhos mimeografados, atividades prontas para reprodução, recortes, colagens, objetivando a alfabetização. Nossas narradoras revelam a evidente ligação com a escola e a preparação para o ensino fundamental como alvo da Educação Infantil quando meninas. Continuamos com nossas informantes, leiamos outras falas:

Eu não lembro muito assim de brincadeiras dirigidas pela professora. Engraçado, né!? Eu tento

pensar, pensar, pensar em coisas que ela [professora] proporcionava pra gente brincar e não me recordo. Não sei se a gente tinha esse tempo de brincadeira. Eu lembro muito da sala, das mesinhas, porque a gente tinha muito tempo pra desenhar, pra comer, pra descansar depois do recreio, muito assim. [...] Agora tu vai desenhar. Aí tu desenhavas. Daí tu fazia outra atividade, e daí tinha o recreio. O recreio era legal, a gente ir para o recreio. [...] Na minha época não tinha essa concepção de Ed. Infantil. Era uma parte da escola. A gente fazia parte da escola. (Prof. Deise, 29 anos).

Eu lembro que a escola se chamava é escola desdobrada, que era jardim e pré-escolar e já continuava. [...] É, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Só tinham dois grupinhos, no caso, de Ed. Infantil. [...] O que eu me lembro, como tinha pouca população [bairro], eu acho que era só uma de jardim na manhã e a tarde a pré-escola e o resto das salas era: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série matutino e vespertino. [...] Eu acho que se organizava assim, se eu não me engano. [...] Às vezes me embaralha a memória, por conta disso, porque a Ed. Infantil, a minha Ed. Infantil foi o mesmo ambiente de escola. Por isso às vezes eu não sei por ano. (Prof. Gisele, 25 anos).

As professoras dizem claramente de estruturas escolares. Fazem menção à estruturação do tempo como o da escola, a exemplo o recreio com tempo livre para brincar, igualmente como acontece, até hoje, nas instituições de ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais, em que as crianças aproveitam o recreio para concretizar brincadeiras. Também que as instituições funcionavam no mesmo prédio que as escolas básicas, e que por isso, por estarem no mesmo ambiente físico-espacial, até “embaralha a memória”, confundindo com o tempo-espço escolar. Portanto, o que as narrativas confirmam é que houve um tempo que a Educação Infantil “era uma parte da escola”, como Deise enfatiza.

Mas, se as narrativas das professoras deixam transparecer certa crítica às atividades pedagogizadas, “no papel”, escolarizadas, que primavam à alfabetização e preparação para o ensino regular, é preciso ressaltar que, nas duas últimas décadas do século XX – época correspondente às infâncias de nossas entrevistadas –, o caráter

pedagógico e educativo, que consistia na defesa do desenvolvimento intelectual da criança, era visto como a superação de um modelo *tradicional* de pré-escola:

É mais do que evidente o propósito educacional, tendo como foco o desenvolvimento intelectual da criança. Este também foi o ponto de vista defendido por Paulo Nathanael de Souza, do Conselho Federal de Educação, em palestra realizada em 1980, quando situou um modo *tradicional* de pré-escola, na linha do desenvolvimento natural e do ludismo, e outro modo *moderno*, na linha do desenvolvimento intelectual. [...] Não era uma rejeição total, mencionava-se a importância do brincar, mas isso imediatamente era secundarizado, em uma hierarquia subordinado ao pedagógico. (KUHLMANN JR., 2005, p.192).

Também,

A revista *Educação Municipal* editada em 1985 tinha como eixo a reflexão sobre o que seria assumir uma proposta educacional apenas para as crianças de 4 a 6 anos, considerando esse como o período específico da pré-escola. O pedagógico seria “dar iniciação à alfabetização que é o que se quer e precisa. [...] É preciso fazer da pré-escola uma escola de fato; para ela ser valorizada”, manifestava-se Bertha Coelho de Faria, educadora de parque infantil aposentada (p. 24). (KUHLMANN, 2000a, p.16).

Por isso, se as lembranças das professoras ecoam em tom crítico ao processo de escolarização e, principalmente à alfabetização precoce das crianças, é preciso saber que tal período ser alvo de críticas só faz sentido pensado no presente. Afinal, estamos discorrendo sobre um tempo (décadas de 1980-1990) no qual, após uma temporada em que o cunho assistencialista versava sobre a educação das crianças, o modelo escolarizante — ao qual nossas entrevistadas e também as orientações curriculares atuais (BRASIL, 2010; ROCHA, 2010) fazem menção — era o que dava forma ao caráter *educacional*, o que se constituía de mais moderno no âmbito da Educação Infantil (KUHLMANN, 2000a, 2000b).

Não sabemos o quanto nossas entrevistadas estão informadas, ou não, de que suas falas fazem a crítica ao modelo *escolarizante*, já que as

lembranças parecem mostrar-se “contaminadas” pelas críticas atuais do próprio campo. Mas tal problemática é inerente à narrativa memorialística, uma vez que o passado é sempre relatado no presente, e só vem à tona pelo filtro da memória, a lembrança é uma imagem construída por materiais que dispomos e “no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.” (BOSSI, 1983, p.17). Essa relação com o tempo é primordial na narração, pois nela está contida tanto a possibilidade de preservar o narrador do esquecimento, quanto à construção de sua identidade (PORTELLI, 2004, p. 296). Então, ao rememorar, o sujeito se relaciona com seu sentimento de identidade, tanto individualmente quanto no âmbito social. Já que “*a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*” (POLLAK, 1992, p. 204, grifos do autor), individual e coletivamente, na medida em que é “fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. (POLLAK, 1992, p. 204). As professoras, aqui entrevistadas, ao assumirem tais críticas, incorporando-as às suas memórias da infância, estão, também, ao se relacionarem com seus *sentimentos de identidade*, se construindo, e/ou se reconstruindo como docentes da RMEF.

5.3 O LUGAR DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NO TEMPO-ESPAÇO DA INSTITUIÇÃO

As professoras⁹⁵, narradoras, revelem que as instituições de Educação de Infantil, as quais frequentaram, não reservavam muito tempo-espaço para as circunstâncias de brincadeiras, especialmente aquelas em que o corpo era protagonista. Elas concentravam seus esforços na alfabetização, ou se quisermos na escolarização, das crianças. Por isso, mesmo evocadas, tais situações de brincadeiras não surgem em suas memórias. Porém, paradoxalmente, se considerarmos os espaços externos, hora do parque, do recreio, as brincadeiras não *pedagogizadas*, e, na atualidade a concepção de Educação Infantil da RMEF, um ponto igualmente importante que fica evidenciado nas narrativas é que as experiências corporais – brincadeiras, jogos, manifestações infantis espontâneas – ocuparam e ocupam um importante lugar nesse tempo-espaço institucional, e, acreditamos, em suas formações⁹⁶. Trazemos as

⁹⁵ Aqui referenciamos especialmente as da RMEF, cujas falas foram destaque nos itens anteriores deste capítulo.

⁹⁶ Consideramos aqui formação conforme Adorno (2003), Benjamin (2008). Mas também Nóvoa (1995).

narrativas das professoras Karla e Mônica, que, ao mesmo tempo em que insistem em dizer não se lembrarem de “brincadeiras na sala”, rememoram que eram privilegiadas no momento em que frequentavam o pátio, e/ou o parque, como geralmente acontece na Educação Infantil⁹⁷.

Não. Não lembro. Eu não me lembro desse detalhe. Não me lembro de brincadeiras na sala. Não lembro. Eu lembro muito da rua [pátio/parque], mas dentro de sala, não. [...] Eu não me lembro de muita coisa. Mas uma coisa que eu lembro até hoje, nunca mais esqueci, foi brincadeira de casamento. Tinha uma árvore, acho que era uma figueira, não sei, muito grande, então eu subia naquela árvore. Às vezes a gente arrancava o galho da árvore e brincava de casamento. Era eu, e tinha um menino que já era meu marido, quase o ano inteiro, ele casava comigo sempre. (risos). Na verdade a gente casava quase todo dia. A brincadeira era assim: a casinha era a igreja, tinha o padre. [...] A casinha de boneca de madeira, ali era a igreja, que ficava todos os convidados, as crianças, fora [da casinha] assim. A gente brincava muito de casamento. Brincava muito de correr, com bambolê a gente brincava bastante naquela época, também com aqueles pinos. A gente brincava naqueles balanços de pneus pretos. Tinha escorregador, daquelas latas, bem dura, sabe. Tinha areia também, uma caixa de areia. [pausa]. Aquele parque era bastante úmido e a gente brincava com areia, aquelas *baguinhas* [sementes/frutinhas] que caíam da árvore e com as folhas. A gente subia muito nos galhos também. [entrevistadora: podiam subir? A professora deixava vocês subirem?] Sim. Sim. Não podia ir muito alto, mas ela deixava subir. E nos galhos mais baixo a gente brincava muito. A gente se pendurava muito nos galhos. Como essa árvore tinha uns braços, tipo uns galhos grandes e cumpridos e bem grossos, entendeu. O tronco dela ia longe. E a gente subia, era úmido, era uma coisa que escorregava às vezes. (Prof. Karina, 34anos).

⁹⁷ Discutiremos o ponto logo a seguir, no decorrer da própria narrativa.

Mas engraçado, na sala eu não me lembro de muita coisa, eu lembro mais do parque. Eu lembro muito do parque. [...] Eram brincadeiras muito livres e a gente podia escolher do que queria brincar. Eu lembro que a gente brincava de casinha, que era com baldinho de areia. Lembro-me de brincadeiras com os meninos que a gente fazia de pegar, pega-pega. E me lembro de muita brincadeira que a gente brincava com os brinquedos do parque mesmo, balanço, essas coisas. [...] Eu brincava sempre com as mesmas crianças, e geralmente, era com uma amiguinha que eu brincava. Essa aqui que eu estava de mão [aponta uma das fotografias em mãos]⁹⁸, com a Juliana. Essa a que eu brincava, se ela não ia, eu ficava meio desnorteadada. [risos]. Mas eram sempre com ela as brincadeiras. Quando estava com essa minha amiga a gente brincava de casinha no parque da frente. No parque de trás, como tinha mais espaço era de correr, nos pneus e no parquinho mesmo, que era essa parte que tinha o escorregador. Eu me lembro de que eu gostava. [...] Mas aí me lembro das brincadeiras que a gente fazia na Educação Física, que era com pneus. Eu gostava muito, que eu me lembro. (Mônica, 27anos).

As professoras concomitantemente dão destaque aos tempos e aos espaços reservados às brincadeiras mais livres, nas quais as crianças escolhiam do que brincar, mas, também, de outros com atividades orientadas por professores, com uso de materiais, bambolês e pinos, por exemplo, no caso de Karla, e os pneus, para Mônica.

As brincadeiras mais livres vêm à tona como momentos em que as crianças têm possibilidades de criar, imaginar, subverter a ordem, mas, também, obedecer às regras sociais, elementos bastante manifestos nas brincadeiras de faz-de-conta, como a de casamento da pequena Karla e a de casinha, de Mônica. Para Vygotsky (1998, 2008), a brincadeira de faz-

⁹⁸ A professora Mônica nos concedeu a entrevista munida de duas fotografias de sua infância. Como já dissemos anteriormente, suas lembranças relacionadas ao tempo-espaço da Instituição foram desencadeadas, especialmente, por fotos da época em que frequentou a creche. Uma era com uma colega em uma festa junina, outra com diversas crianças brincando de rolar pneus no parque. Isso nos leva a considerar a função dos objetos como evocadores da memória (BOSSI, 1983; OTTO, 2012).

de-conta possibilita a representação do real pelo imaginário, nela a criança pode assumir diferentes papéis e atribuir distintos significados aos objetos e às coisas, assim como também internalizar regras que estão implícitas nas próprias situações imaginárias. Momento em que ela, a criança, pode ser super-herói, animal, noiva/esposa (como Karla costumava ser), mãe, mas, também, trem, avião, ou até mesmo a filha, ou seja, ela mesma, em uma situação de brincadeira. Portanto, essas brincadeiras constituem práticas miméticas, de reconhecimento e produção de semelhanças/similitudes, (BENJAMIN, 1970; 1985), de representação do mundo em que vivem. Assim são um importante tempo/espço do desenvolvimento infantil⁹⁹, assumindo lugar privilegiado na vida da criança, contribuindo em sua formação, e que ganham destaque nas narrativas das professoras.

Sobre as práticas orientadas, a professora Karla completa:

Eu lembro daquilo que a gente tinha. Aí tinha que andar em volta daquilo. Tinha que pular dentro dos bambolês. Ele [professor de Educação Física] fazia um circuito, assim, pra gente brincar. Só não lembro se era ou não Educação Infantil. (Prof. Karla, 34anos).

Neste ponto, a narrativa de Karla, mesmo dizendo não se lembrar “se era ou não Educação Infantil”, nos faz pensar no que Débora Sayão alerta em alguns de seus trabalhos¹⁰⁰ (1996, 1997, 1999; 2000; 2002; 2004; 2008), um entendimento equivocado, principalmente por parte dos profissionais atuantes neste importante tempo/espço educacional, apontando uma visão fragmentária do currículo. São questões levantadas por Sayão: a) dicotomia corpo/mente: aqui os trabalhos pedagógicos em

⁹⁹ Para Vygostsky (2008), “A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.” (IBID., p. 35).

¹⁰⁰ Trabalhos, devidamente relacionados nas referências, sobre Educação Física na Educação Infantil no âmbito da RMEF, que conta com um profissional especialista, ou seja, um professor de Educação Física.

sala são atributos da cognição, da mente. Já o corpo ficaria restrito ao pátio, aos trabalhos pedagógicos, desenvolvidos na Educação Física; b) sala/ pátio: segue o mesmo propósito, ou seja, em sala destaque para a “mente”, atividades cognitivas. No pátio atividades “corporais”, “o corpo”; c) teoria/prática: confirmam os equívocos anteriores, a sala seria reservada à teoria, e o pátio para as práticas¹⁰¹. Também a narrativa de outra professora nos aproxima de tal perspectiva.

Tinha professora de Educação Física. E ela fazia brincadeiras de rodas, brincadeiras cantadas. Tinha uma que até fiz ontem com as minhas crianças. Que é uma roda e uma menina fica no meio, daí a gente canta pra ela, e ela vai dançando na roda “oh, menina tão galante me convida pra dançar, vamos juntos nesse instante dar uma volta e alegre estar”. Daí ela escolhe uma [criança] e escancha e vai dançando, e continua “ai que delícia saber dançar, ai que delícia meu velho par”, daí troca. Era muito legal, porque ficavas naquela expectativa de ser escolhida e fazer a dancinha lá no meio (riso). Era muito bom e todo mundo brincava. Lembro muito dessa brincadeira, e dela [professora de Educação Física]. (Prof. Deise, 29 anos).

Concordamos com Sayão (1996; 1997; 1999; 2000; 2002; 2004; 2008), que tais dualidades são equivocadas. A criança é um ser único, indivisível, não pode ser “mente” em dado momento e “corpo” em outro, ou ainda “cognitiva” na sala e “corporal” no pátio/parque. Mas sabemos que a educação escolarizada se dá por áreas específicas do conhecimento, o que de alguma forma dificulta e parece limitar o trabalho educacional com as crianças pequenas. Consideramos que talvez para também transpor tais equívocos, as instituições de Educação Infantil, atualmente, dizem procurar romper com o modelo *escolarizante*, pois não atendem alunos, mas, sim, crianças. E, supomos, ainda, que a fala de Deise, deve estar orientada por tal perspectiva e nas diretrizes da RMEF (ROCHA,

¹⁰¹ Somos propensos a concordar com Sayão, principalmente se considerarmos a proposta curricular da própria RMEF, defendida nos documentos orientadores (ROCHA, 1999, 2000, 2010, 2012), em grande medida, pautada na Pedagogia da Infância. Há equívocos agravados pela presença de um professor especialista, o professor de Educação Física, que integra a RMEF desde 1982. Mas ele é figura também presente na memória de Deise, professora que teve sua infância vivida em Lages/SC.

1999; 2000; 2010), já que revelam que em sua educação infantil as brincadeiras de roda, cantadas, atividades relacionadas à dança, enfim brincadeiras relacionadas às práticas corporais – *pedagogizadas* – foram atribuídas à “professora de Educação Física” e marcaram sua formação. Hoje, no entanto, tais práticas podem, tranquilamente, estar presentes em sua prática pedagógica, de professora de sala. “Tinha uma que até fiz ontem com as minhas crianças. [...] Lembro muito dessa brincadeira, e dela [professora de Educação Física]”. (Deise, 29 anos).

Porém, se tais práticas corporais *pedagogizadas* são desenhadas, e ganham formas, nas três narrativas anteriores – de Karina, Mônica e Deise – relacionadas à figura do professor de Educação Física, não encontramos tal associação nas falas de Vânia e Júlia. Vejamos:

A gente tinha um recreio, mesmo no Pré. [...] Tinha um parque e não era grande. Era um parque pequeno, que era assim uma gangorra, um escorregador e um balanço. Lembro que a gente brincava de elástico, de elástico, era nossa brincadeira, só as meninas os meninos não. A gente brincava muito da brincadeira de elástico. A gente levava o elástico dentro da bolsa e pedia para professora, e ela só não deixava colocar o elástico acima do joelho pra na hora de pular, não pular muito alto e levantar a saia. (Prof. Júlia, 37 anos).

A gente brincava muito de roda, muita música, era muita roda. Até hoje eu vejo que falta a música, a roda em sala. A gente faz roda e as crianças não cantam, elas cantam o funk, elas não usam aquelas músicas que a gente brincava. Então na minha Pré-escola tinha muita música. Era o tempo todo rodinha com música. As brincadeiras eram com música. A gente dançava, pulava tudo envolvido com a música. Era “atirei o pau no gato”, “roda cutia”, “a galinha quer por”. Nossa, “a galinha quer por”, já não se vê. Mas eu brincava muito. [...] Não lembro se tinha parque. Não lembro. Acho que não tinha. Como era junto com a escola, eu acredito que não tinha parque aqui [escola] na época. Eu gostava mais dos momentos das brincadeiras. Não gostava das atividades [de sala]. Quanto mais agitado melhor. Eu era muito *agitadinha*. Eu queria fazer tudo. Tudo era correndo. Brincadeiras de correr, “galinha quer por” eu sempre estava à frente,

porque eu corria muito. Eu era muito elétrica. (Prof. Vânia, 37 anos).

A fala de Júlia nos diz muito das questões de gênero já discutidas no capítulo anterior, e da proximidade com as estruturas escolares, com horário do recreio para as brincadeiras, aproximando-nos principalmente da discussão sobre a escolarização, debatida no item anterior deste capítulo. Apontam, ainda, que a presença das brincadeiras na forma de práticas corporais, no ambiente educacional de sua infância, estava submetidas às mesmas lógicas. Já Vânia rememora as cantigas de roda, as músicas e a correria no pátio¹⁰², com uma alegria de quem viveu momentos subversivos, quando saía de sala, que considerava um ambiente quase “sufocante”, pois queria estar como os amigos frequentando a primeira série e teve de “voltar” para o pré-escolar depois mesmo de ter iniciado o ano.

Não lembro muito, porque não era onde eu queria estar. Não era para eu estar ali. Eu não gostava de estar ali. Eu queria estar fora. Eu lembro que ficava muito na porta olhando. Tinha grade. Eu me lembro de ficar muito parada na porta olhando os outros correr e brincar, e eu ali sem poder ir lá com eles. Eu queria estar com eles. Eu já tinha seis anos e ia fazer sete. Já existia na Rede a Educação Infantil, mas aqui foi o primeiro ano. Acho que houve essa necessidade e eles abriram o Pré. (Prof. Vânia, 37anos).

Portanto, os momentos no pátio, das brincadeiras cantadas, de roda, de correr, parecem ser seu momento de transgressão, de soltar as amarras. Ao que relacionamos com a seguinte interpretação, sobre a saída das crianças ao pátio ou quadra, ou aulas de educação física e artes, mas, igualmente, no caso da Educação Infantil, aos parques, enfim espaços fora de sala.

A sensação que parecem ter ao sair para um pátio ou para uma quadra é a de que os grilhões que as prendiam passivas, caladas e imóveis na carteira da sala de aula foram quebradas. [...] Curiosamente, ao menos nestes contextos, parece passar por

¹⁰² Não se lembra do espaço do parque, a unidade de Educação Infantil que frequentou era a primeira turma de pré-escola em uma escola de ensino fundamental.

nossas cabeças a ideia de que faltam limites quando, na verdade, os excessos podem estar dizendo que os limites já são demais e que os espaços que representam liberdade precisam ser aproveitados com máxima intensidade. Nestes mesmos espaços podemos notar que, geralmente, as crianças mais adequadas em sala são as mais angustiadas fora dela. Estas já levam consigo seus próprios grilhões e, talvez por isso, são postas como bons exemplos. (RAMOS, 2006, p.13).

Também a professora Gisele rememora com veemência o lugar das brincadeiras corporais na instituição, mas esquece da existência de um parque e da figura do professor de Educação Física, em sua estadia na Educação Infantil.

A gente brincava daquela toca de coelho, de bambolê, aquele chinelão, de elástico. Acho que não tinha professor de Educação Física. Lembro só mais tarde da Educação Física. Tinha a quadra justamente por causa da primeira, segunda, terceira e quarta série. [...] Não lembro se tinha parque. Parque assim com balanço não tinha. Tanto que botaram agora há pouco tempo. Não lembro se tinha balanço, não lembro. Balanço a gente brincava em casa, a gente tinha um balanço amarrado no pé de árvore. Não lembro [do balanço na instituição]. Tinha a quadra, só a quadra de futebol. [pausa]. Não me recordo de balanço, de escorrega. Tinha areia, tinha um parque com areia. Mas não lembro. [entrevistadora: não te lembras de ter brincado no parque?] Não. Não lembro. [...] Não lembro é verdade. Talvez perguntar para a “N¹⁰³” ela foi minha professora na Educação Infantil. Não me lembro de ter brincado de balanço. A gente ficava mais livre. Livre no sentido de organizar [brincadeiras]. E [tinha] as [brincadeiras] propostas pela professora também: a toca do coelho, de bambolê, de pé de chinelo. A professora colocava [na quadra] esses brinquedos [os referidos anteriormente: bambolê, chinelão, elástico] e a gente ia se direcionando para o qual quisesse.

¹⁰³ Por questões éticas preferimos preservar o nome da professora.

Esses parques que eles têm hoje não. Não tenho lembranças. [entrevistadora: e outro parque, com outros brinquedos que hoje não existam mais?]. A gente subia na haste da bandeira [risos], que tinha as três bandeiras, do Brasil, de Santa Catarina e da escola, se não me engano. Eu me lembro da gente virar segurando com as mãos em duas [bandeiras] e virava e fazia pirueta. Acho que é isso. (Prof. Gisele, 25anos).

Aqui, se notamos o *esquecimento* da professora¹⁰⁴, do mesmo modo observamos a presença marcante de brincadeiras e práticas corporais no tempo/espaço da Instituição de Educação Infantil em sua fala. Tal esquecimento nos faz lembrar imediatamente o caráter de *seletividade* da memória. “Nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado.” (POLLAK, 1992, p. 203). E o “não dito”, o “esquecido” ganha contornos de quem reforça a ideia de que antes – na época de sua infância – o tempo/espaço reservado às brincadeiras, experiências corporais, era a casa, “balanço a gente brincava em casa.” (prof. Gisele, 25anos). A instituição de Educação Infantil se preocupava com a escolarização, alfabetização de suas crianças. Novamente podemos atentar para as falas conterem um tom crítico ao modelo *escolarizante*, correspondendo às atuais críticas do campo da Educação Infantil. Isso nos faz lembrar que “a memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória.” (POLLAK, 1992, p.204).

Com todas as nuances e contornos dados por cada narradora, o que percebemos pelas narrativas é que, mesmo com certa inversão no tempo/espaço das experiências corporais da infância – antes a casa agora

¹⁰⁴ Tivemos a oportunidade de conversar, informalmente, com a professora “N” citada por ela, e esta nos contou que o parque existia, sim, na época em que sua aluna frequentou a Unidade, bem como um professor de Educação Física lá atuava. Podemos perceber na própria narrativa que um dado momento aparece o espaço do parque: “Tinha areia. Tinha um parque com areia”. Segundo Sayão (1996), a RMEF conta a presença do professor de Educação Física nas unidades de Educação Infantil desde 1982. Na década de 1990, época relativa à infância da professora Gisele, não era diferente. Não queremos com tais informações questionar a veracidade dos acontecimentos contados em sua rememoração, pois, assim como Bosi (1983) em seu estudo “Lembrança de velhos” assinala, isso não nos interessa. Esquecimento e lembrança são igualmente elementos constitutivos da memória.

a instituição –, é marcante que tais experiências ocuparam e ocupam um importante lugar institucional.

Nesse sentido, além de concordarmos com Sayão (1996; 1997; 1999; 2000; 2002; 2004; 2008), que as dualidades corpo/mente, sala/pátio, teoria/prática não fazem sentido algum, principalmente para as crianças – aqui lembradas pelas professoras, também nos remetemos ao que Taborda de Oliveira (2003b) diz sobre possibilidade de a *corporalidade*¹⁰⁵ humana ser um eixo organizador da escola¹⁰⁶, quando incluímos as instituições de Educação Infantil. Seguindo a perspectiva do autor, consideramos que estas têm constantemente negligenciado, por ignorância ou formalismo, como formativos, muitos dos tempos/espacos escolares – a hora do recreio, do pátio, do parque, o entorno da escola – bem como as tradições que as crianças manifestam nestes mesmos tempos/espacos que raramente são incluídas nos conteúdos formais: brincadeiras, jogos e manifestações infantis – uma gama de experiências corporais que negamos, como se aquilo que não foi “*pedagogizado*” não merecesse nossa atenção. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003a; TABORDA DE OLIVEIRA, 2003b).

¹⁰⁵ “Ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estamos chamando de corporalidade. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes das sociedades.” (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p.131 apud TABORDA DE OLIVEIRA, 2003b, p. 157).

¹⁰⁶ Ter a corporalidade como eixo organizador da escola é reconhecer que o atual modelo escolar não dá conta de tratar da formação humana em sua plenitude. Assim a própria estrutura escolar (espacos, tempos, formas de ensinar, materiais, equipamentos, intervalo, recreio, chegada e saída, uso dos banheiros, pátios, etc...) deve ser objeto de nossa crítica. Uma prática pedagógica relevante seria aquela capaz de considerar as experiências dos alunos, que são sempre compartilhadas, manifestadas na forma de diálogo entre o ser e a consciência social. E o termo corporalidade encerra toda a radicalidade e possibilidade desse diálogo. Para Taborda de Oliveira (2003b), a corporalidade é fecunda para a formação, e encerra toda contraditória possibilidade de construção de um mundo que supere o princípio do desempenho e indique a uma reeducação do desejo pela via da sensibilidade. A formação pressupõe acesso a um conhecimento que se harmonize com os anseios de emancipação, de crítica e de superação de toda e qualquer forma de dominação. Aí o conhecimento só faz sentido se for amalgamado pela sensibilidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.” (BENJAMIN, 1985, 2008, p.37). Neste trabalho, que teve por intuito investigar um lugar social das experiências corporais da infância na formação de professoras atuantes na Educação Infantil, convidamos as professoras a evocar memórias de suas infâncias, principalmente as que se referiam às experiências corporais, investigando o lugar dessas experiências em suas formações. Nesta perspectiva, abrimos possibilidades para o caráter “ilimitado do lembrado” pelas nossas narradoras. Por isso mesmo, compreendemos que não conseguimos abarcar tudo aquilo que por elas foi rememorado, e nos foi narrado. Uma vez que a memória é vida, ela “está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.” (NORA, 1993, p. 09).

Conscientes dos limites e possibilidades do que pode se tornar um trabalho científico, estabelecemos critérios para realizar certa “lapidação” ou *enquadramento* da memória (POLLAK, 1992) – das professoras por nós entrevistadas – sim. Mas não quisemos encaixá-las em um padrão, ou “num padrão de discurso histórico”, (PORTELLI, 2004, p. 313). Obviamente nosso esforço foi no sentido de construir um procedimento narrativo, mas que certamente resultou “contaminado”, “hibridizado”, “infectado” pelas histórias de nossas narradoras. Assim, “que nossa história seja autêntica, lógica, confiável e documentada como deveria ser um livro de história. Mas que contenha também a história dialógica da sua formação e a experiência daqueles que a fazem.” (PORTELLI, 2004, p. 313).

A partir das memórias das entrevistadas, distinguimos pontos que reforçam que as lembranças são forjadas em um contexto social, são também expressão de um tempo, ou, como quer Halbwachs (2006), é fenômeno coletivo. Por isso revelam questões que dizem respeito à outra organização dos espaços [urbano] das cidades de décadas atrás (1970-1980-1990), isso se relacionando com ser criança nesse momento social. As experiências da infância, rememoradas no momento das entrevistas, dizem das possibilidades e conformações que o próprio ambiente, das cidades – a rua, a casa, a instituição de Educação Infantil – exerce sobre as experiências (corporais) da infância. Observamos que nas narrativas

das recordações da vida infantil das entrevistadas há um empenho em relatar momentos felizes da infância, deixando transparecer uma polaridade positiva do que seria ser criança no passado em detrimento da condição atual. As idealizações enveredam por caminhos que ratificam que a vida vivida em maior proximidade com a natureza (el Pueblo, a praia) tem maior possibilidade de liberdade, relações sociais mais próximas, portanto um lugar bastante propício à felicidade. Em contraposição, o espaço urbanizado, das cidades, afastaria e dispersaria, distanciaria as pessoas, modificaria as relações, conseqüentemente, o modo de ser criança no mundo, no contemporâneo. Mas, ao mesmo tempo, algumas limitações vividas na infância, a falta de brinquedos, no caso de Karla, de acesso às práticas mais bem aparelhadas, no de Vânia, além de certa tolerância aos castigos/corporais físicos, vêm à tona, colocando em xeque tais idealizações. Confirmam, ainda, uma instituição *experimentada* pelos sentidos – visão, tato, olfato, audição, paladar, na qual a presença de uma educação dos sentidos – as experiências sensoriais vividas – deixa marcas no corpo e contribui para a (de) formação subjetiva de nossas crianças.

Nesta direção, as falas, ao indicarem que os espaços das cidades interferem nos sentidos da infância, enveredam por caminhos que conduzem às possibilidades e conformações que o próprio ambiente e as relações sociais exercem sobre a rememoração das experiências (corporais) das infâncias das professoras. Dessa forma entrelaçam-se com a inversão do tempo e do espaço dessas mesmas experiências, postas em novos termos no contemporâneo. Antes se podia brincar e experimentar muito fora do espaço escolar, em casa, nas ruas, e agora há possibilidade dessas experiências quase que apenas na instituição de Educação Infantil. Por isso sentem-se responsáveis diretas por esse tema.

Elas confirmam que há uma radicação temporal das concepções de infância e Educação Infantil, evidenciando que as experiências corporais, que incluem as práticas não *pedagogizadas*, ocuparam/ocupam lugar importante nesse tempo-espaço institucional e na formação. Isso se relaciona com a maneira que enfrentam o mote da brincadeira na atualidade, como professoras de unidades de Educação Infantil. “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro.” (LE GOFF, 2003, p. 471).

Contudo, as memórias revelam o muito que há de presente no passado, mostrando que estão “contaminadas” pelo grupo a qual pertencem, o de adultas, docentes, indicando os “mitos que moldam a identidade de um grupo.” (PORTELLI, 2004, p. 296). As experiências

individuais de cada uma “recordações pessoais que moldam a identidade do indivíduo”, (PORTELLI, 2004, p. 296), relações vividas, instituições frequentadas/*experimentadas*, lugares percorridos (bairros, cidades, espaços mais ou menos urbanizados), entre o dito e o “não dito” (POLLAK, 1989, 1992), enfim, as experiências da infância, rememoradas no momento das entrevistas, apontam no sentido da construção de uma identidade docente, quer individual, quer coletiva, das professoras, que se dá também pelo ato narrativo, ou no momento da rememoração, na atualização das experiências. A identidade é também resultado do que cada uma, ao se relacionar com a memória, elege para contar de si mesma.

Consideramos ainda que a construção de identidade é fenômeno que se produz em referência aos outros. Ninguém faz uma autoimagem se não for em relação, e até mesmo, em negociação, com o outro, “em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.” (POLLAK, 1992, p. 204). Afinal, memória e identidade são negociadas e “não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.” (POLLAK, 1992, p. 204).

Confirmamos que as brincadeiras são conteúdo constante das recordações da infância. Há um momento mimético a formar o sujeito, que se materializa nas brincadeiras infantis e que depois se incorpora como recordação. Assim atingem as narradoras a formação em dois planos: na experiência infantil e no ato da rememoração, no momento de sua atualização. É na memória, no modo como vêm à tona, que as entrevistadas contam algo sobre a criança de ontem ser a professora de hoje, e também seu inverso.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3ª ed. (Tradução de Wolfgang Léo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ANDRADE, C.D.de. Memória. In: _____. **“Poemas”**. Rio de Janeiro: J. Olympio. 1959.
- ALBERTI, V. **Ouvir, contar**: textos de história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ARAGÃO, M.; FREITAS, A.G.B. de. Práticas de castigos escolares: enlases históricos, entre normas e cotidiano. **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. (Tradução Dora Flaksman). Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BENJAMIN, W. A Capacidade Mimética. In: CHACON, V. **Humanismo e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1970, p 47-52.
- _____. **Obras escolhidas**. vol.1: Magia e técnica, arte e política. (Tradução de Paulo Sérgio Rouanet) São Paulo: Brasiliense, 1985. (2008, 11ªreimpressão).
- _____. **Obras escolhidas**. vol. 2: Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Duas cidades; Ed.34, 2002.
- _____. **Rua de mão única**: Infância Berlinense 1900. (Tradução João Barrento). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**. (Tradução Paulo Neves). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 1ª reimpressão. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor Ltda, 1983.

BOURDIEU P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRANT, P. R. S. de Sá. **Do perfil desejado**: a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976 – 1980). Dissertação de Mestrado (Educação). Florianópolis: Centro de Ciências Humanas e da Educação/UFSC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : câmara dos deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação; n. 83). Disponível em http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianc_a_adolescente_9ed.pdf. [Atualizada em 15/05/2012]. Acesso em julho, 2016.

BRASIL. **LEI Nº 13.010, de 26 de Junho de 2014**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm. Acesso em julho, 2016.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CERISARA, A. B.; ROCHA, E. A.C.; SILVA FILHO, J. J. da. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.

(Orgs.) **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 203-231.

CERISARA, A; SARMENTO, M. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004, p.09-31.

CHARTIER, R. Pierre Bourdieu e a história (Debate com Sérgio Leite). **Topoi**, Rio de Janeiro, mar. 2002, p. 139-182.

CONTE, E; FIALHO, B. P. A amizade nas relações de ensino aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v.34, n.1, p.205-239, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2016v34n1p205/31938>. Acesso em dez., 2016.

Convenção Internacional dos Direitos da Criança. *Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.* Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources>. Acesso em jul., 2016.

DAMATTA, R.A **casa e a rua:** espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense. 1985. 140p.

ELIAS, N. **O processo civilizador.** v.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 277p.

FANTIM, M. **Cidade dividida:** dilemas e disputas simbólicas em Florianópolis. Florianópolis: Futura, 2000.

_____. Mídia-Educação e cinema na escola. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007. (artigos). Disponível em <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/fantin>. Acesso em set., 2016.

_____. Uma orientação ecológica na abordagem das novas mídias e da comunicação. Entrevista concedida por Manuel Pinto, da Universidade do Minho, à Monica Fantin (UFSC). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 181-192, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/fantin>. Acesso em set., 2016.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. 1ªed. (tradução Paulo Cesar de Souza). São Paulo: Pinguim&Companhia das Letras, 2011a.

_____. **Psicopatología de la vida cotidiana**. 3ª ed. (traducción Luis López-Ballesteros y de Torres). Madrid: Alianza Editorial, 2011b.

GAGNEBIN, J.M. Prefácio. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. vol.1: Magia e técnica, arte e política. (Tradução de Paulo Sérgio Rouanet) São Paulo: Brasiliense, 1985. (2008, 11ªreimpressão), p. 7-19.

_____. “Le printemps adorable a perdu son odeur.” **ALEA**, v. 9, nr.1, p. 64-74 jan./jun., 2007.

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. (4ª reimpressão da 2ª ed.1999). São Paulo: Perspectiva, 2011.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais... Poços de Caldas (MG): ANPED, 2003**. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>. Acesso em set., 2016.

_____. Aprender a ver TV sem desaprender de imaginar. **Revista de Educação CEAP**, Salvador – Bahia, v. 49, n. Ano 13, p. 42-44, 2005a.

_____. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 28., 2005b, Caxambu. **Anais... Caxambu (MG): 2005b**. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>. Acesso em set., 2016.

_____. Por que toda criança precisa aprender a brincar (muito)? **Observatório Social em Revista**, São Paulo, p. 64-65, 2006. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>. Acesso em set., 2016.

GOLDENBERG, M. Cultura e gastro-anomia: psicopatologia da alimentação cotidiana. Entrevista com Claude Fischler. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 235-256, jul./dez. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v17n36/v17n36a10.pdf>
Acesso em nov., 2016.

GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Antropologia em Primeira Mão, n.24, PPGAS/UFSC, Florianópolis, 1998 (revisado em 2010). Disponível em: <http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/livros-artigos-e-publicacoes/artigos/>. Acesso em jun., 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. (Tradução: Beatriz Sidou). São Paulo: Centauro, 2006.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. C. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HORKEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

INSTITUTO COMUNITÁRIO GRANDE FLORIANÓPOLIS/ICOM. **Sinais vitais Florianópolis: checkup 2015. (Relatório de pesquisa)**. Florianópolis, março de 2016. Disponível em <http://www.icomfloripa.org.br/icom-apresenta-para-a-comunidade-os-sinais-vitais-de-florianopolis-sentindo-o-pulso-da-cidade/>. Acesso em jul, 2016.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.05-18, Mai/Jun/Jul/Ago2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em jul., 2016.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p. 469-496.

_____. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda, 2005, p.182-194.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K. ; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LE GOFF, J. **História e Memória**. (Tradução Bernardo Leitão [et. at.]). 5ª ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2003.

Ley General de Educación/LGE-1970; Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares/LOECE-1980; Ley Orgánica del Derecho de la Educación/LODE-1985; Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de España/LOGSE-1990; Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes/LOPGE-1995; Ley Orgánica de Educación de la Calidad de la Educación/LOCE-2002; Ley Orgánica de la Educación/LOE-2006; Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa/LOMCE-2013. **Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado**. Disponível em: <http://www.boe.es/legislacion/legislacion.php>. Acesso em jul., 2016.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares (Tradução Yara Aun Houry). **Projeto História**. São Paulo, n.10, p.07-28, dez. 1993.

OSTETTO, L. E. (org.) **Encantos e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. São Paulo: Papyrus, 2000.

OTTO, C. **Nos rastros da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

_____. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abril, 1997.

PORTELLI, A. “O momento da minha vida”: funções do tempo na história oral. In: FENELON, D. R. et. al. (Org.) **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d’Água, 2004. p. 296-313.

PUELLES BENÍTEZ M. Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. **CEE Participación Educativa**, 7, p. 7-15, marzo, 2008.

QUINTANA, M. Essa Lembrança. In: _____. **A cor do invisível**. São Paulo: Editora Globo S.A. 1989.

RAMOS, C. “O ressentimento do guerreiro”: reflexões sobre corpo e educação a partir do pensamento de Theodor Adorno e da psicanálise. **Interações**, São Paulo, v. 11, n.21, p. 9-28, jan./jun., 2006.

RIAL, C. Rúgbi e judô: esporte e masculinidade. In: PEDRO, J. M.; r, M. P. (Orgs.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Mulheres, 1998, p. 229-258.

RICHTER, A. C. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

ROCHA, E. A.C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. (Teses Nup, 2). Florianópolis: CED/NUP/UFSC, 1999.

_____. Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. 2000. In: **Subsídios Para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2000, p.23-34.

_____. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. In: **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. p.11-20.

SARLO, B. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. (Tradução Rosa Freire d' Aguiar). São Paulo: Companhia das letras, Belo Horizonte, UFMG, 2007.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: CERISARA, A B.; SARMENTO, M J. **Crianças e**

Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004, p. 09-31.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jan., 2016.

SAYÃO, D. T. **Educação física na pré-escola:** da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação de Mestrado (Educação). Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 1996.

_____. **A hora de...a educação física na pré-escola.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997, Goiânia. Anais. Goiânia: CBCE, 1997, v.1, p. 261-268.

_____. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsia. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n.13, p. 221-238, nov.1999. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408/13> 211. Acesso em jul., 2016.

_____. Infância Educação Física e Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis, 2000, p.35-41.

_____. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, v.05, p.01-14, jun./jul. 2001-2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/view/48/showToc>. Acesso em jan., 2016.

_____.Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v.23, n.2, p.55-67, jan. 2002.

SAYÃO, D. T. O Fazer Pedagógico do (a) Professor de Educação Física na Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Formação em serviço:**

partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis, 2004, p. 29-33.

_____. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em jul., 2016.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 112, p. 7-31, Mar. 2001.

SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984):** entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: EDUSF, 2003a.

_____. Práticas Pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina:** identidades, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003b, p. 155-177.

TABORDA DE OLIVEIRA, M.A.; VILLA, M.E. Introdução. Parte IV, Educação Física, Corporalidade e Escola. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina:** identidades, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 145-154.

TEXEIRA, I. A. C. História oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, v.1, 2004, p. 153-165.

THOMPSON, E. P. (Trad. de Waltensir Dutra). **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: 2ª ed. Paz e Terra, 1998.

TRUJILLO, Alfonso Ferrari. **Fundamentos de Sociologia**. Disponível em: <http://verbofilosofico.blogspot.com.br/2012/06/sociologia-comparada.html>. Acesso em jul., 2016.

VARELA J. **Las reformas educativas a debate** (1982-2006). Morata. Madrid, 2007.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: UFSC, 2002, p. 85-110.

_____. Subjetividade, memória, experiência: sobre a infância em alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. **Educação em Revista** (Marília), Marília, v.6, p.51-66, 2005.

_____. Marcas do corpo escolarizado, inventário de um acúmulo de ruínas: sobre a articulação entre memória e filosofia da história em Walter Benjamin e Theodor Adorno. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006, p. 35-55.

_____. VAZ. Da relação entre mimesis e corpo na obra de Adorno e Horkheimer. **Com.Motricidade**. 2008. Disponível em: <http://www.motricidade.com/index.php/repositorio-aberto/41-espacos-ludicos/1209-da-relacao-entre-mimesis-e-corpo-na-obra-de-adorno-e-horkheimer>. Acesso em dez., 2016.

VAZ, A. F. et. al. Corpo, Infância, Cuidados de Si: Educação Física no contexto da Educação Infantil. **Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação**. Goiânia: Editora da UFG, 1975, v.34, n.1, p.185-201, jan-jun. 2009.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

VIEIRA, C.L.N. “**Sem grana para ir à Atenas...A olimpíada é aqui**”: um estudo sobre os jogos internos/de integração do curso de educação física da UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física). Florianópolis: CDS/UFSC, 2004.

_____. **Memória, esporte e formação docente em educação física**. Dissertação de Mestrado (Educação). Florianópolis: PPGE/UFSC, 2007.

_____. **Memórias de Professoras: Das Experiências Corporais na Infância**. Tema: Formación del Profesorado. Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, 3., 2014, Segóvia. Segóvia/Espanã: CIME 3 y 4 de julio/2014. (Comunicação oral).

VIEIRA, C. L. N.; BORES-CALLE, N.; VAZ, A. F. De las experiencias corporales en la infancia: memorias, narrativas e identidades. In: Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2., 2014, Granada. **Libro de Actas...** Granada, España, 25-27 de julho de 2014, p. 230.

VIEIRA, C.L.N.; BORES, N.; VAZ, A. F. Tempos-espacos de *experiências* (corporais) infantis nas memórias de professoras. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.18, n.1, p. 77-87, jan-abril, 2015.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, junho, 2008.

WENDHAUSEN, A. M. P. **Entre memória e historia**: o processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na educação infantil no município de Florianópolis: 1993-2004. Dissertação de Mestrado (Educação). Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006.

ZEFERINO, A.C. **Inglês do Rio Vermelho**: o lugar e a gente. Florianópolis: edição do autor, 2008.

ZIBAS, D.M.L. A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. **Cadernos de pesquisa**, nº108, p. 233-247, novembro, 1999;

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas

	<p style="text-align: center;"> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO Campus Universitário - Caixa Postal 476 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil Programa de Pós-Graduação Em Educação – DOUTORADO Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea Fone: (48) 3721 9243 - Fax: (48) 3721 8703 </p>
---	---

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PROJETO DE PESQUISA:

“MEMÓRIAS DE PROFESSORES/AS: DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NA INFÂNCIA”

Nossa intenção é que as entrevistas transcorram na forma de uma conversação agradável, na qual o entrevistado seja convidado a evocar as memórias de sua infância, principalmente as que se referem às experiências corporais. Portanto, as questões pré-elaboradas neste roteiro são para que a conversa seja orientada, não constituindo um questionário ou formulário a ser preenchido. Como é praxe em roteiros semiestruturados, como este, questões podem ser desdobradas em outras ou mesmo suprimidas, conforme o andamento da entrevista.

1 – Identificação: Nome, idade, sexo, ocupações, nacionalidade, naturalidade, anos em que frequentou a Educação Infantil (EI), idade que tinha na época, estado/cidade da instituição que frequentou.

2 – Biografia profissional: Qual formação, em que tempo, quando entrou em serviço, desde quando atua na Rede Municipal de Florianópolis, e na EI especificamente, que outras ocupações tem tido.

3 – Memória das experiências corporais na infância fora da instituição: Brincadeiras de criança (onde, com quem, do quê... brincava? Praticava algum esporte? Tinha liberdade para brincar do que quisesse? Com quem quisesse? Brincava com outras crianças? Com crianças mais velhas e/ou mais novas? Com os pais e/ou outros adultos? Como era sua relação com as outras crianças? E com os adultos? Havia brinquedos? Algum outro recurso/objeto era inserido nas brincadeiras? Quais eram os lugares para brincar? Em que momento do dia ocorriam as brincadeiras?

4- Memória das experiências corporais na infância institucionalizada: Na EI (NEI/creche/pré-escolar) como eram as brincadeiras em cada uma das instituições que frequentou? E os brinquedos? Que brinquedos havia e em que lugares ficavam dispostos? Tinha liberdade para brincar do que quisesse?

Quais eram as atividades orientadas? Lembra se havia uma rotina (momento para alimentação, sono, brincadeiras, atividades dirigidas) e como era essa organização do tempo? Quantas horas ficava na instituição? E o espaço como era (sala, parque, brinquedos...)? Como era a relação das crianças com os/as professores/as? E a sua relação com os/as professores/as? O que mais gostava e por quê? O que menos gostava e por quê? O que mais marcou você durante o tempo que frequentou a EI? Tinha existência de um profissional de Educação Física? Se sim, tem lembrança das propostas lançadas por ele?

5 – *Experiências da infância* e tempo presente: Qual o papel da instituição de EI na sua vida? Considera que influenciou em sua formação? Que aspectos destacaria? As *experiências* corporais (brincadeiras, esportes, dança...) que teve na infância fazem parte de seu repertório como professor/a? Quais? Há outras? Considera mais, menos ou igualmente importantes as que experimentou fora ou na instituição de EI? Como avalia a EI que você frequentou e a que hoje atua?

6 - Comentários finais.

APÊNDICEB - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO Campus Universitário - Caixa Postal 476 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil Fone: (48) 3721 9243 - Fax: (48) 3721 8703
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Meu nome é Carmen Lúcia Nunes Vieira, curso o doutorado em Educação na UFSC desenvolvendo a pesquisa “*Memórias de Professores/as: Das Experiências Corporais na Infância*”, sob a orientação do Professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz. Considerando os termos da Resolução no. 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996 e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, gostaria, junto com meu orientador, de convidá-lo (a) a colaborar com a pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo investigar as experiências corporais da infância na formação de professores/as atuantes na educação de crianças, mais especificamente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Os sujeitos da pesquisa serão selecionados entre aqueles que, quando crianças, frequentaram instituições de Educação Infantil. O estudo se faz necessário porque outras pesquisas já demonstraram a importância da memória das experiências da infância na formação e na prática dos professores, mas isso ainda não foi investigado com os sujeitos que formam a população para esta pesquisa.

Faremos uma ou mais entrevistas com você, onde e quando desejar, com questões que façam vir à tona a memória de sua infância. A pesquisa não lhe trará riscos e/ou desconfortos. Você precisará apenas dispor de algum tempo para a(s) entrevista(s).

Ficaremos muito contentes se puder colaborar conosco, mas não há qualquer obrigação de sua parte. Você pode, portanto, recusar-se a participar ou, mesmo participando, abandonar o processo a qualquer momento, sem qualquer problema, retirando seu consentimento. A(s) entrevista(s) será(ão) transcrita(s) e submetida(s) à sua aprovação.

Os dados serão armazenados em segurança pelos responsáveis pela pesquisa e sua identidade não será revelada, garantindo o anonimato das fontes. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a tese de doutorado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro e comunicações em congressos.

Os responsáveis estão à disposição para toda e qualquer esclarecimento que se faça necessário, pelo telefone (48) 9960-4347 ou pelos

e-mails carmenpila@yahoo.com.br e alexfvaz@uol.com.br. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Sua colaboração é muito importante.

ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ
Professor Orientador/Coordenador

CARMEN LÚCIA NUNES VIEIRA
Doutoranda do PPGE/UFSC

Eu,

declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em participar da pesquisas intitulada: “*Memórias de Professores/as: Das Experiências Corporais na Infância*”.

Assinatura: _____

RG: _____ Data: __/__/__

APÊNDICE C - Guión de las Entrevistas

	<p>UNIVERSIDAD FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Campus Universitario - Caja Postal 476 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil Programa de Pos-Graduación En Educación – DOCTORADO Núcleo de Estudios y Investigación Educación y Sociedad Contemporánea Teléfono: (48) 3721 9243 - Fax: (48) 3721 8703</p>
 <p>Universidad de Va ladolid</p>	<p>UNIVERSIDAD DE VALLADOLID ESCUELA DE EDUCACIÓN Campus Palencia Avd. Madrid, 44- 34004- Palencia Grupo de Investigación Reconocido Estudio de la Educación Física, la Actividad Física Recreativa y el Deporte en el marco europeo Teléfono: +34 979 10 8273</p>

GUIÓN PARA LAS ENTREVISTAS

PROYETO DE INVESTIGACIÓN:
 “MEMORIAS DE PROFESORES/AS: DE LAS EXPERIENCIAS
 CORPORALES EN LA INFANCIA”

Nuestra intención es que las entrevistas discurren en forma de conversación agradable, en la cual el entrevistado sea invitado a evocar la memoria de su infancia, principalmente en lo que se refiere a sus experiencias corporales. Por tanto, las cuestiones diseñadas en este guión son para conducir la conversación en la dirección deseada, evitando la idea de cuestionario o formulario cerrado. Como es habitual en entrevistas semiestructuradas, las cuestiones pueden ser diversificadas o suprimidas, todo ello en función del desarrollo de la propia entrevista.

1.- Datos de identificación: Nombre, edad, sexo, ocupación, nacionalidad, lugar de nacimiento, años en que estuvo escolarizado en educación infantil (EI), edad que tenía en esa época, comunidad autónoma/provincia de la institución en la que estuvo escolarizado.

2.- Biografía profesional: Qué formación tiene, en qué época se formó, cuando empezó a trabajar, desde cuándo trabaja en la escuela infantil, qué otras ocupaciones ha tenido.

3.- Memoria de las experiencias corporales en la infancia fuera de la institución escolar: juegos de la infancia (¿dónde, con quién, a qué jugaba? ¿Practicaba algún deporte? ¿Tenía libertad para jugar donde quisiera y con quien quisiera? ¿Jugaba con otros niños? ¿Eran más pequeños o más mayores que él? ¿Había juguetes? ¿Había algún otro recurso/objeto en los juegos? ¿Cuáles eran los lugares de juego? ¿En qué momento del día ocurrían?

4- Memoria de las experiencias corporales en la infancia institucionalizada: En la EI (guardería y escuela infantil): ¿cómo eran los juegos en cada una de las instituciones en la que estuvo? ¿Y los juguetes? ¿Qué juguetes había y en qué lugares estaban colocados? ¿Tenía libertad para jugar cuando quisiera? ¿Cuáles eran las actividades organizadas? ¿Recuerda si había una rutina (momento para comer, dormir, jugar, actividades dirigidas, etc.) y cómo era esa organización del tiempo? ¿Cuántas horas estaba en el centro? ¿Cómo era el espacio (sala, parque, juguetes,...)? ¿Cómo eran las relaciones de los niños/as con los profesores/as? ¿Y su relación con los profesores/as? ¿Qué era lo que más le gustaba y por qué? ¿Y lo que menos le gustaba y por qué? ¿Cuál fue lo que más le marcó durante este periodo? ¿Existía un profesional de la educación física? En caso afirmativo, ¿recuerdas las propuestas que hacía?

5 – *Experiencias* infantiles y momento actual: ¿Qué papel ha jugado la escuela infantil en su vida? ¿Considera que influyó en su formación? ¿Qué aspectos destacaría? ¿Las *experiencias* corporales (juegos, deportes, danza,...) que tuvo en la infancia hacen parte de su repertorio como profesor/a? ¿Cuáles? ¿Hay otras? ¿Considera más, menos o igualmente importantes las que experimentó fuera o en el colegio de EI? ¿Cómo valora la EI que usted tuvo y la que usted lleva a cabo hoy?

6 - Comentarios finales.

APÉNDICE D - Documento de Consentimiento Libre y Explicativo (DCLE)

	<p>UNIVERSIDAD FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Campus Universitario - Caja Postal 476 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil Programa de Pos-Grado en Educación – DOCTORADO Núcleo de Estudios e Investigación Educación y Sociedad Contemporánea Teléfono: (48) 3721 9243 - Fax: (48) 3721 8703</p>
 <p>Universidad de Valladolid</p> 	<p>UNIVERSIDAD DE VALLADOLID ESCUELA DE EDUCACIÓN Campus Palencia Avd. Madrid, 44- 34004- Palencia Grupo de Investigación Reconocido: Estudio de la Educación Física, la Actividad Física Recreativa y el Deporte en el marco europeo Teléfono: +34 979 10 8273</p>

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y EXPLICATIVO (DCLE)

Mi nombre es Carmen Lúcia Nunes Vieira y curso el doctorado en Educación en la UFSC/Brasil desarrollando la investigación “*Memorias de Profesores/as: De las Experiencias Corporales en la Infancia*”, bajo la supervisión del Profesor Dr. Alexandre Fernandez Vaz, en la UFSC/Brasil y del Profesor Dr. Nicolás Bores Calle, en la UVA/EUE/España. Considerando los términos de la Resolución nº. 196, del Consejo Nacional de Salud de 10 de octubre de 1996 y las determinaciones de la Comisión de Ética en Investigación con Seres Humanos de la UFSC, nos gustaría, a mí y a mis supervisores, invitarle a colaborar con la investigación.

El objetivo de la investigación es indagar en el recuerdo que de su infancia guardan los profesores de educación infantil. Los sujetos de la investigación serán seleccionados entre aquellos docentes que en su propia infancia fueron alumnos de un centro de educación infantil. El estudio se hace necesario porque otras investigaciones ya demostraron la importancia de la

memoria de las experiencias infantiles en la formación y en la práctica de los profesores, pero eso no fue aun investigado con la población arriba descrita.

Le haremos una entrevista (o dos), donde y cuando usted desee, con cuestiones que permitan hacer aflorar los recuerdos de su infancia. La investigación no entraña riesgo ni molestia para el entrevistado, aunque sí es necesario que usted disponga de tiempo para la(s) entrevista(s).

Sería un placer contar con su ayuda, pero no tiene que verlo como una obligación. Usted puede, por tanto, decidir no participar e incluso, admitiendo hacerlo, puede abandonar el proceso en cualquier momento sin ningún problema. La(s) entrevista(s) serán transcrita(s) y sometida(s) a su aprobación.

Los datos serán guardados de modo seguro por los responsables de la investigación y su identidad no será revelada, garantizando el anonimato de las fuentes. Los resultados de la investigación serán utilizados solamente para la tesis doctoral y otros fines académicos, tales como artículos, capítulos de libros y comunicaciones en congresos.

Los responsables están disponibles para cualquier aclaración que se haga necesaria, por teléfono (+34) 622 564135 o por correo electrónico carmenpila@yahoo.com.br, alexfvaz@uol.com.br y nbores@mpc.uva.es.

Consideramos que su colaboración es muy importante.

NICOLÁS BORES CALLE
Profesor Tutor / UVA/EUE Palencia

CARMEN LÚCIA NUNES VIEIRA
Doctoranda PPGE/UFSC/Pasantía UVA/EUE Palencia

Yo,

declaro estar plenamente informado(a) y decido voluntariamente participar en la investigación titulada: *“Memorias de los Profesores/as: De las Experiencias Corporales en la Infancia”*.

Firma:

DNI: _____

Fecha: ___/___/___