

**TEMPOS-ESPAÇOS DE EXPERIÊNCIAS (CORPORAIS) INFANTIS NAS
MEMÓRIAS DE PROFESSORAS¹**

TIMES AND SPACES OF (BODILY) IN CHILDHOOD'S EXPERIENCE BY FEMALE TEACHERS'
MEMORY

TIEMPOS Y ESPACIOS DE LAS EXPERIENCIAS (CORPORALES) INFANTILES EN LAS MEMORIAS
DE LAS PROFESORAS

Carmen Lúcia Nunes Vieira ²
Nicolás Bores ³
Alexandre Fernandez Vaz ⁴

Resumo:

O presente trabalho apresenta alguns resultados de uma pesquisa cujo principal objetivo é investigar o lugar social das experiências corporais na infância na formação de professores atuantes na Educação de crianças, mais especificamente na Educação Infantil. Para tanto se elege como documentos seis entrevistas realizadas com professoras atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 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 apontam questões que dizem respeito à organização dos espaços das cidades – modificações urbanas – que implicam em ser criança, além de uma provável inversão no tempo-espaço das experiências corporais infantis: o que antes tinha espaço garantido em casa e nas ruas, hoje teria apenas a instituição de Educação Infantil como possibilidade. Assim as experiências da infância, rememoradas no momento das entrevistas, dizem das possibilidades e conformações que o próprio ambiente exerce sobre as experiências (corporais) infantis. Confirmam que há uma temporalidade das concepções de Infância e Educação Infantil e que as experiências corporais têm lugar privilegiado nesse tempo espaço institucional.

Palavras Chaves: memória, experiências corporais, professoras, educação infantil.

¹ O trabalho conta com apoio do CNPq (auxílio pesquisa ao Programa Teoria Crítica, Racionalidades e Educação IV) e da CAPES (bolsa de doutorado sanduíche). O projeto que lhe dá origem foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (UFSC), sob o número CAAE: 09682313.4.0000.0121 e Parecer Consubstanciado 253.494, de 24 de Abril de 2013. Um resumo compõe o *Libro de Actas del II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (Granada, España, 25-27 de julho de 2014, p. 230. ISBN: 978-84-617-0156-8), referente ao evento em que o trabalho foi apresentado sob o título *De las experiencias corporales en la infancia: memorias, narrativas e identidades* (VIEIRA; BORES-CALLE; VAZ, 2014). Uma versão bastante reduzida do trabalho foi apresentada no *III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa* (CIMIE, Segóvia/Espanha 3 e 4 de julho/2014), sob o título de *Memórias de Professoras: das experiências corporais na infância*. Será possivelmente publicada em 2015, nos anais do evento de 2014 (VIEIRA, 2014).

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil. Bolsista PDSE/CAPES na Universidad de Valladolid/ES. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea/PPGE/CED/UFSC. E-mail: carmenpila@yahoo.com.br.

³ Doutor pela Universidade de Valladolid (Espanha). Professor Titular da Universidade de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia. Grupo de Investigación Reconocido *Estudio de la Educación Física, la Actividad Física Recreativa y el Deporte en el marco europeo*. E-mail: borescalle@gmail.com.

⁴ Doutor em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Hannover, Alemanha; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da UFSC; Pesquisador CNPq (Ciências Humanas/Educação). Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea/CED/PPGE/UFSC. E-mail: alexfvaz@uol.com.br.

Abstract:

This paper presents some results of a research whose main objective is to investigate social bodily experiences of childhood in the education of the teachers of Kindergarten. We interviewed six teachers of public Kindergartens of Florianópolis, selected from among those who as children attended Kindergarten. They were invited to evoke memories of their childhood, especially those concerning the bodily experiences. The narratives indicate issues related to the organization of the spaces of cities - urban changes - that imply being a child. It suggest in addition a reversal process in time and space of child bodily experiences: what once had secured space at home and on the street is possibility today just in Kindergartens. The experiences of childhood, remembered at the time of the interviews, the possibilities and conformations say that the environment itself exerts on childhood's (bodily) experiences. They confirm that there is a temporality of conceptions of Childhood and Early Childhood Education, and that bodily experiences are a main topic in timing and placing of Kindergarten.

Keywords: Memory; Corporal Experiences; Teachers; Childhood's Education

Resumen:

El presente trabajo presenta algunos resultados de una investigación cuyo principal objetivo consistió en investigar el lugar social de las experiencias corporales infantiles en la formación de profesores actuantes en la Educación con menores, específicamente en la Educación Infantil. Para ello se elige como documentos seis entrevistas realizadas con profesoras que trabajan en la Educación Infantil en la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis. Éstas fueron seleccionadas entre aquellas profesoras que, siendo niñas, frecuentasen instituciones de Educación Infantil. Trabajamos con elementos de la *historia oral*, invitando a las profesoras a evocar memorias de sus infancias, principalmente referidas a las experiencias corporales. Se investigó en sus memorias el lugar de esas experiencias en sus formaciones. Las narrativas apuntan a cuestiones que dicen respecto a la organización de los espacios en las ciudades –modificaciones urbanas–, más allá de una probable inversión del tiempo-espacio de las experiencias corporales infantiles: lo que antes era desarrollado en diferentes espacios, como en sus casas o en las calles, en la actualidad tendría apenas a la Educación Infantil como posibilidad. Así, las experiencias de la infancia, rememoradas en el momento de las entrevistas, dicen de las posibilidades y conformaciones que el propio ambiente ejerce sobre las experiencias (corporales) infantiles. Confirman que hay una temporalidad de las concepciones de Infancia y de Educación Infantil, y que las experiencias corporales tienen un lugar privilegiado en ese tiempo-espacio institucional.

Palabras-clave: memoria, experiencias corporales, profesoras, educación infantil.

DA MEMÓRIA E DAS EXPERIÊNCIAS (CORPORAIS) INFANTIS

porque se trata de matéria de memória, exercício mnemônico atualizado a cada nova narração.

MEMÓRIA, NARRATIVA

O que lembrar? O que esquecer? A quem contar nossas histórias? Quem quer ouvi-las? Mas, também, para quê 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?

Esses 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 talvez tenha acontecido, mas a experiência do narrador com o acontecimento, é

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 à construção de sua identidade. 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 constrói a identidade do narrador e o legado que ela ou ele deixa para o futuro.

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).

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.

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 esse mesmo tema.

As brincadeiras compõem as recordações infantis 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.

É sobre memória e narrativa que trata o presente artigo, que apresenta resultados parciais de uma pesquisa cujo objetivo é investigar o lugar das experiências corporais da infância na formação de professores/as atuantes na Educação Infantil. Na próxima seção apresentamos os procedimentos metodológicos, para logo após passar à narração das rememorações das *experiências* (corporais) infantis das entrevistadas, desenvolvendo duas categorias: *O espaço das cidades implica em ser criança* e *Mudanças no tempo-espaço das experiências corporais infantis: antes a casa, agora a instituição*. Elaboramos, por último, uma nota final.

SOBRE A FEITURA DO TRABALHO

Entrevistamos seis professoras (regentes e/ou auxiliares de sala) atuantes na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de

Florianópolis (RMEF)⁵, todas com idades entre 25 e 37 anos e que, quando crianças, frequentavam instituições de Educação Infantil. A produção das fontes teve como inspiração a história oral, ainda que não se possa dizer que seus procedimentos tenham sido adotados por inteiro. Consideramos, com Otto, que

A metodologia de entrevistar pessoas é um procedimento de produção de fontes para a pesquisa. 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 (2012, p. 42).

As entrevistas foram realizadas entre maio e julho de 2013 e orientadas por um roteiro especialmente elaborado para a pesquisa. Quatro delas foram realizadas nas próprias instituições em que as professoras atuam. Uma após o horário de trabalho, outras três durante o expediente, mas com as entrevistadas liberadas de suas obrigações pelo tempo que foi necessário. A da professora Karla⁶ foi na casa da entrevistadora, que fica próxima à unidade educacional, porque a entrevistada disse que lá se sentiria com mais liberdade e tempo. A professora auxiliar Mônica optou por realizar a entrevista em sua própria casa, mas no período matutino, uma vez que trabalha à tarde e destacou as dificuldades que teria neste período do dia. Todo processo de realização e transcrição foi por nós executado. As entrevistas duraram entre uma e duas horas, dependendo dos desdobramentos das narrativas e da disposição das entrevistadas – o tempo que teriam, a fadiga progredindo, a saturação da

⁵ Na EI da RMEF, atuam três professores com cada grupo de crianças: um/a professor/a regente e outro/a auxiliar de sala, responsáveis por um grupo específico, além de um professor/a de Educação Física que atua com diferentes grupos da unidade educativa. As crianças que frequentam a Educação Infantil têm, geralmente, de seis meses a seis anos de idade.

⁶ Os nomes são fictícios.

narrativa, foram três dos pontos centrais a oferecer limites para o processo.

Analizamos as narrativas memorialísticas das professoras tendo como chave a questão da formação. As falas estão agrupadas em categorias que dizem respeito às narrativas comuns, já 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 ESPAÇO DAS CIDADES IMPLICA EM SER CRIANÇA

Nas narrativas encontramos questões que indicam uma organização dos espaços urbanos em décadas atrás (1980-1990), época correspondente às infâncias das entrevistadas. 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 destacam os espaços extraescolares como privilegiados de sua infância, pelo menos – assim como Benjamin – aqueles que remetem a experiências prazerosas. Destacamos fragmentos das narrativas que rememoram experiências (corporais) infantis fora das escolas.

[...] Eu lembro assim: lá no bairro onde eu morava eu lembro de tá brincando disso com os meninos, 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. [...] Eu tinha primos meninos, muitos primos. [...] Tinha os dois lados, [...] 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 as 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). [...] 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 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 conseguiam 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 (Profª. 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 (Profª. 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]. Ia brincar. Tinha pescador, na época, todo mundo conhecia todo mundo. Era diferente. Hoje em dia não dá pra deixar nossos filhos brincarem na rua, porque tu não conheces aquela pessoa que está lá na praia. Mas antigamente todo mundo se 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]. [...] Eu acho que a gente brincava o tempo todo. Vinha pra escola, mas brincava antes. Estudava à tarde. O sinal era uma e meia, mas chegava aqui uma hora e ficava brincando de roda, de pega-pega, até começar as aulas. Depois cinco e meia ia embora e podia brincar de novo. Como meu terreno era muito grande todas as crianças iam lá pra casa, tinha muita árvore, era muito grande (Profª. Vânia, 37anos).

Nos fragmentos encontramos alusão a um espaço e à posterior urbanização que ocorre nas cidades das décadas de 1980, 1990, épocas de suas infâncias, referenciando tanto Florianópolis,

que passou por intensar transformações nos últimos trinta anos, como Lages, cidade do interior de Santa Catarina.

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 doméstico. Havia confiança nos adultos, mesmo nos não pertencentes à família, as crianças eram cuidadas também pelas outras pessoas do bairro, da “comunidade”. 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, ocorre um impacto na vida em geral e nas das crianças, constituindo uma infância distinta daquela de antes.

Nas narrativas a organização dos espaços das cidades aparece como uma espécie de moldura para as possibilidades de ser criança. Toda a organização e disponibilidade dos ambientes, da casa, da rua, como a vivenciaram quando crianças é bastante diferente do que experimentam no tempo presente, como adultas que observam nas crianças de agora. Os pequenos de outrora se diferenciam dos de hoje também porque as experiências urbanas são distintas. As crianças podiam brincar e estar nas ruas, com seus primos, vizinhos e irmãos, o ambiente assim o permitia. Hoje se teme pela segurança. Os espaços urbanos atuais, de alguma forma, dizem que as crianças devem estar sempre acompanhadas por adultos em lugares considerados adequados, como por exemplo, em uma unidade educacional em tempo integral.

As entrevistadas aludem a uma infância com relações familiares ampliadas até o plano da vizinhança. Crianças com liberdade de escolher como e onde brincar. Todas brincavam muito “na rua”, já que o espaço era familiar e a segurança garantida. Faz-nos lembrar de Gilberto Velho 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” (1999, p. 67). As mudanças no modo de se relacionar que as professoras deixam transparecer em suas falas nos

apontam tais transformações. Há 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, um tempo que teria sido vivido sem problemas e de maneira inteiramente feliz, algo que precisaria 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 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 meus 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 (Profª. Karla, 31 anos).

Vânia, que se alegra 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 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 (Profª. 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.

Não podemos negar as possibilidades e conformações que o espaço social das cidades exerce sobre as possibilidades de experiências corporais infantis das entrevistadas. Tampouco esquecer que as narrativas revelam que mesmo ancoradas no passado são sempre relatadas no tempo 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 (206), 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) chamará de “homogêneo e vazio”. Esse movimento se dá, destaque-se novamente, na narrativa memorialística.

MUDANÇAS NO TEMPO-ESPAÇO DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS INFANTIS: ANTES A CASA, AGORA A INSTITUIÇÃO

Ponto igualmente importante que vem à tona nas lembranças das entrevistadas é a inversão entre o tempo e o espaço das experiências corporais infantis, das brincadeiras. O que antes tinha espaço garantido em casa e nas ruas, hoje tem que se contentar com o da instituição de Educação Infantil. Pois muitas crianças frequentam as unidades educativas desde muito cedo, com menos de um ano de idade, em uma jornada que, no contexto pesquisado, alcança até doze horas diárias. Leiamos o fragmento de uma narrativa que destaca a questão:

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 (Profª. 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.” Então, as brincadeiras, também, são expressão do mundo

dos adultos, com tudo o que ele tem de conservador e 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. Afirma 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 disseminado na Rede (Profª. 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 – uma das mais importantes na constituição da infância. As brincadeiras (e os brinquedos) assumem lugar fundamental na vida da criança porque são práticas miméticas, de representação do mundo em que vivem. As crianças não se restringem de modo algum “à imitação de pessoas”, pois “A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moínho de vento e trem.” (BENJAMIN, 1985, 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 uma promessa para o futuro, mas mais contemporaneamente, um conjunto de pesquisadores interessa-se 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; SARMENTO, 2004).

Na atualidade é, entre outros, no diálogo com a *Sociologia da Infância* que estudiosos da área da Educação têm desenvolvido reflexões sobre os ambientes educativos destinados às crianças que, para Cerisara e Sarmiento (2004), são também *construídos* por elas. E quando se trata da educação de 0 a 5 anos⁷ muitos autores discutem o que poderia se constituir uma *Pedagogia da 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).

Nesse contexto, e na defesa pela consolidação de uma *Pedagogia da Infância*, as Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil da RMEF⁸, 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). Por isso busca o rompimento com o modelo chamado de *escolarizante* e a 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 também não tem enquanto Rede” (Prof^a. Deise, 29 anos).

Outra professora deixa emergir suas alegrias e tristezas, tomada por emoção ao relacionar suas experiências infantis 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^a. Karla, 31anos).

⁷ Faixa etária que compõe a chamada Educação Infantil, correspondente à primeira etapa da Educação Básica. Destaque-se certa imprecisão nessa classificação, uma vez que a infância não é uma condição cronológica, tampouco se encerraria, caso fosse, aos cinco anos de idade.

⁸ 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).

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. 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 alto e eu já tenho que dizer pra sair. Porque se eu disser para eles ficarem só embaixo, eles não ficam, eles 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 vi eles 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, que 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 de coisa e tal. Avisei pros pais. Então foi mais tranquilo, mas teve críticas. E teve não críticas (Prof^a. 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^a. Karla, 31 anos).

Fala, ainda, que “se sente frustrada” porque as crianças atualmente não teriam oportunidades de experimentar as relações e sensações que fizeram parte de sua infância. Aqui é evidente que o ato de rememorar alegrias e tristezas desperta emoções. “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).

As narrativas, ao indicarem essa suposta inversão do tempo-espço para as experiências (corporais) infantis, confirmam que a concepção de infância e Educação Infantil e as práticas pedagógicas nas instituições, são expressão de um tempo histórico que falam sobre a complexa e conflituosa relação, tão atual, escolarização x não escolarização na Educação Infantil, colocando em foco a função social dessa etapa da educação básica. Evidenciam, também, que as experiências corporais ocuparam/a lugar importante nesse tempo-espço institucional e na formação das crianças.

NOTAS FINAIS

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 recordação das experiências (corporais) infantis 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.

Observamos que nas narrativas das recordações infantis 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. Elas confirmam que há uma radicação temporal das concepções de infância e Educação Infantil, evidenciando que as experiências corporais ocuparam 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.

Por isso presumimos que as narrativas das professoras revelam pontos que reforçam que as lembranças são forjadas em um contexto social e são expressão de um tempo, que “a memória é fenômeno coletivo” (HALBWACHS, 2006) Mas, também, nas experiências individuais de cada uma, relações vividas, instituições frequentadas, lugares percorridos (bairros, cidades, espaços mais ou menos urbanizados), entre o dito e o “não dito” (POLLAK, 1989, 1992), as experiências da infância, rememoradas no momento das entrevistas, 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. Consideramos o que diz Pollak (1992), segundo o qual relacionamos “a identidade social, a imagem de si, para si e para os outros” na formação da identidade. Pois ninguém faz uma autoimagem se não for em relação, e até mesmo, em negociação, com o outro. 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, 204).

É nessa 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

- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. vol.1: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **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.
- _____. **Berliner Kindheit um 1900**. Frankfurt: Suhrkamp, 2006.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 1ª reimpressão. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor Ltda, 1983.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- 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, abr/1997.
- _____. “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.
- 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.

_____. 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.

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.

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

VIEIRA, C. L. N. **Memórias de Professoras: Das Experiências Corporais na Infância.** Tema: Formación del Profesorado. III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. CIMIE 2014. Segóvia/Espanã 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: II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo. **Libro de Actas.** Granada, España, 25-27 de julho de 2014, p. 230.

