

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CLAUDIA XIMENEZ ALVES

**MEMÓRIA LÚDICA DE INFÂNCIA DE
EDUCADORES QUE ATUAM EM CONTEXTOS
RURais NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA-SP:
Referências para Formação e Ação Docente**



ARARAQUARA - SP
2013

CLAUDIA XIMENEZ ALVES

**MEMÓRIA LÚDICA DE INFÂNCIA DE
EDUCADORES QUE ATUAM EM CONTEXTOS
RURIS NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA-SP:
Referências para Formação e Ação Docente**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp - Campus Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientador(a): Profa. Dra. Marilda da Silva

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SP

2013

Alves, Claudia Ximenez

Memória Lúdica de Infância de Educadores que atuam em contextos rurais no município de Araraquara-SP: Referências para Formação e Ação Docente / Claudia Ximenez Alves. – Araraquara - SP
327 f : 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

Orientador: Profa.Dra.Marilda da Silva

1. Memória Lúdica Docente. 2. Infância. 3. Formação Docente. 4. Prática Docente.

CLAUDIA XIMENEZ ALVES

MEMÓRIA LÚDICA DE INFÂNCIA DE EDUCADORES QUE ATUAM EM CONTEXTOS RURAIS NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA-SP: Referências para Formação e Ação Docente

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientador: Profa. Dra. Marilda da Silva

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 27/03/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Marilda da Silva

Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Carlota Boto

Universidade de São Paulo – USP – Faculdade de Educação – São Paulo - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Maria do Carmo Kobayashi

Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências - Bauru – SP

Membro Titular: Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Faculdade de Educação – Porto Alegre - RS

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Para meus Pais e Bia, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à minha Família, de um modo muito especial à minha Mãe Adélia e ao meu Pai Onofre, que em todos os momentos não só dessa tese, mas, aqui, especialmente, ao longo de todo o seu processo, estiveram comigo me apoiando e me confortando nos momentos mais difíceis, os quais, certamente, não foram poucos...Muito Obrigada, sempre!

À minha filha Beatriz, que enquanto experimenta sua realidade juvenil, me alimenta com sua energia e alegria intensas, sempre... Minhas descobertas ganham sentido por que você ilumina minha vida!

Ao Alcir, que partilhou comigo o carinho, a paciência e a confiança durante todos os momentos... Sou muito feliz por você existir em minha vida!

À minha Orientadora, Profa. Dra. Marilda da Silva, que me concedeu seu tempo, sabedoria e experiência nos caminhos de minha trajetória profissional. Obrigada por compor as marcas de meu aprendizado e partilhar o desafio da produção dessa tese.

Agradeço aos Professores que aceitaram o convite para participar como sujeitos dessa pesquisa... Obrigada pelo privilégio do encontro e da partilha de suas histórias de suas vidas. Sou muito grata por disponibilizarem seu tempo e confiança e, sobretudo, me oportunizarem ressignificar minhas lembranças de infância.

Meu agradecimento, muito especial, também, e, sobretudo, à Professora Cássia, a quem admiro e respeito pela gentileza, competência e confiança a mim depositada, particularmente por ter aberto as portas de sua casa e de suas lembranças de infância mais do que especiais, abrilhantando meus estudos e minha história de vida profissional e pessoal.

Agradeço aos Amigos que tive a alegria de conviver no processo do Doutorado....Obrigada especialmente ao Vilmar, amigo incondicional e muito especial nos deliciosos e descontraídos encontros no café da cantina e almoços no RU da UNESP!

Agradeço aos Professores da Banca de *Exame de Qualificação*, Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira e Profa. Dra. Maria do Carmo Kobayashi, pela disponibilidade e imprescindíveis orientações naquele momento do trabalho.

A todos os professores do Programa de Doutorado em Educação Escolar na FCL-UNESP, com quem tive o prazer de aprender e, sobretudo, conviver neste processo da tese e que certamente são hoje, pra mim, referências profissionais e pessoais por quem nutro uma grande admiração: Profa.Dra. Paula Ramos de Oliveira, Prof. Dr. Dênis Domenegueti Badia, Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, Profa. Dra. Marilda da Silva, Profa.Dra. Vera Teresa Valdemarin, Prof.Dr. José Vaidergorn, Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro, Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti e Profa. Dra. Ângela Viana Machado Fernandes. Obrigada pela oportunidade do encontro!

Meu agradecimento especial, também, à Lidiane e à Clara, Secretárias do Programa de Pós-Graduação, que sempre me atenderam com muita gentileza, atenção e profissionalismo.

Agradeço à UNESP, Campus de Araraquara, a casa que mais uma vez me abrigou de um modo muito especial em minha história de vida.

Agradeço à Universidade Estadual de Londrina (UEL) pela concessão da Licença Integral de Capacitação Docente.

Agradeço à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Meu muito obrigado a todos!

"... a nossa infância, a cheiros de pomares, quintais, doces de goiaba sendo feitos no fogão de lenha, a vertigens que nos salvam dos varais nas janelas que mancham a paisagem de nossos horizontes. [...] Varais nas janelas, hoje, mancham a paisagem. Já não há quintais! Goiaba macia, cheirosa... Goiabas de minha infância, goiabas de meu quintal!... Fogão à lenha, tacho de cobre, colher de pau. Minha mãe preparando saudosa a sobremesa gostosa do jantar de sexta-feira..."

"Com tantos anos vividos tenho muito pra contar. E fatos quase esquecidos vêm, hoje, me iluminar".

Gabriel García Márquez (2003)

RESUMO

O presente estudo reconstituiu e caracterizou a memória de educadores junto a crianças entre 4 e 6 anos de idade, em escolas do campo, buscando articulações possíveis entre suas experiências lúdicas infantis e ações docentes. Quanto à perspectiva teórico-metodológica adotada, optou-se pelas contribuições de estudos, tais como os de Gastón Pineau, Antônio Nóvoa, Pierre Dominicé, Franco Ferrarotti, Marie-Christine Josso, Delory-Monberger, Belmira Bueno, Denice Catani, Maria Helena Abrahão, entre outros, que exaltam a potencialidade e a propriedade que o *método autobiográfico* traz para pesquisas que tomam a memória e a narrativa autobiográfica como objeto de conhecimento e fonte de formação. Suas proposições articulam conhecimento, narração, experiência e memória e permitiram a este estudo a reflexão sobre o processo de formação e de prática docente requeridos. A partir desta perspectiva, a coleta de dados empírica foi feita por meio de depoimentos orais de sete educadoras que atuam em três escolas do campo do município de Araraquara-SP. O processo de análise dos dados buscou sustentação na teoria da *Análise de Conteúdo*, de Lawrence Bardin (1977). A aproximação ao pensamento de Walter Benjamin permitiu a valorização do brincar e seu potencial, entendido como experiência social, cultural e histórica, uma vez que dedicou parte de seus investimentos à relação entre brincar na infância e memória, conferindo expressividade à história, à experiência e à narrativa, em seus impasses e contrastes. Como resultado, as narrativas dos educadores valorizaram o brincar na infância enquanto fase de experiências significativas da vida e constitutivas de suas infâncias. Retrataram em suas memórias as referências de uma sociedade rural e urbana que reconhecia a brincadeira tradicional e popular enquanto atividade social contemporânea e que convivia com a presença, também, de brinquedos industrializados e eletrônicos. Tanto os brinquedos quanto os tipos de brinquedos por eles rememorados atestaram práticas culturais lúdicas nas quais a liberdade e a expressividade foram os elementos apontados como os mais valorizados e ressaltados. Foi comum entre as professoras: a menção à interação social como necessária e efetiva em suas infâncias, somada às possibilidades que privilegiaram de percebê-la em tempos e espaços amplos para brincar; atestarem permanências e diferenças em relação ao brincar das crianças de hoje; uma compreensão sobre os diferentes significados que os espaços, brinquedos e brincadeiras ocupam nos dias atuais na singularidade dessas crianças ainda um tanto distantes daqueles que as infâncias requerem e necessitam como estatuto para seu brincar; considerarem suas experiências lúdicas de infância como referências importantes para o desenvolvimento de suas ações docentes, ainda que associadas a concepções de brincar didatizantes.

Palavras-chave: Memória Lúdica Docente. Infância. Formação Docente. Prática Docente.

ABSTRACT

This study reconstructed and characterized the memory of educators together with children between 4 and 6 years old, in country schools seeking possible links between their playful child experiences and teaching actions. As for the theoretical and methodological perspective adopted, the studies of Gaston Pineau, Antônio Nóvoa, Pierre Dominicé Franco Ferrarotti, Marie-Christine Josso, Delory-Monberger, Belmira Bueno, Denice Catani, Maria Helena Abrahão, among others, were used as reference. These studies expose the potentiality and property that the *autobiographical method* brings to researches which takes memory and autobiographical narrative as objects of knowledge and information source. Their statements articulate knowledge, narration, experience and memory allowing this study to reflect on the process of required training and teaching practices. From this perspective, the empirical data collection was done through oral testimony of seven educators who work in three country schools in Araraquara - SP. The process of data analysis was supported by the theory of *Content Analysis*, Lawrence Bardin. The similarity to Walter Benjamin's thought allowed the appreciation of playing and its potential, understood as a social, cultural and historical experience, once he dedicated part of their investments to the relation between playing during childhood and memory, giving expression to history, experience and narrative in its difficulties and contrasts. As a result, the educators' narratives valued the act of playing during childhood as significant experiences of life and part of their childhood formation. Their memories show references of a rural and urban society that recognized the traditional and popular games as a contemporary social activity which also coexisted with the presence of electronic and industrialized toys. Both the toys and the kinds of toys mentioned showed cultural ludic playing practices in which freedom and expressiveness were the most valuable and emphasized items. It was common among teachers: the necessity of social and affective interaction in their childhood, added to the possibilities which privileged the perception of great time and space to play games and activities; certify similarities and differences in the way they used to play and how children play today, an understanding of the different roles that the space, toys and games occupy today in the uniqueness of these children still somewhat distant of those who are required and needed; they consider their childhood experiences as important references for the development of their teaching practices, although associated with conceptions of didactic playing.

KEY WORDS: Childhood. Ludic memory. Playing. Teaching Practices. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Duração, Local e Número de Entrevistas	120
Quadro 2	Categorias, Unidades de Contexto e Unidades de Registro	130
Quadro 3	Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	135
Quadro 4	Perfil das Escolas do Campo da Pesquisa	138

LISTA DE FOTOS

Foto 1	EMEF/EMEI Hermínio Pagotto – Assentamento Bela Vista do Chibarro	138
Foto 2	EMEF/EMEI Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado - Assentamento Monte Alegre	139
Foto 3	EMEF/EMEI Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado - Assentamento Monte Alegre	139
Foto 4	EMEF/EMEI Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado - Assentamento Monte Alegre	140
Foto 5	EMEF/EMEI Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado - Assentamento Monte Alegre	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANNHIVIF	Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação
CER	Centro de Educação Infantil
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica
EMEF	Escola Municipal de Educação Infantil
GEDOMGE	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
MEC/BR	Ministério da Educação/Brasil
TV	Televisão
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EXPLICITANDO A INSPIRAÇÃO E A FUNDAMENTAÇÃO ESTRUTURAL DA PESQUISA	26
1.1 A primeira Inspiração: Infância, Brincar e Memória de Infância na Literatura.....	27
1.2 Infância, Brincar e Memória de Infância em Walter Benjamin.....	46
2 DETALHAMENTO SOBRE O METODO	67
2.1 Da Memória: uma reflexão.....	68
2.2 Da produção das fontes.....	93
2.2.1 Da autobiografia: recurso para se compreender a Formação e a Prática Docente.....	98
2.2.2 Sobre a realização das entrevistas: procedimentos teórico-práticos da coleta de dados.....	116
2.2.3 Das relações inevitáveis.....	122
2.3 Outras observações, ainda, sobre as entrevistas.....	124
2.4 Sobre o processo de análise dos dados: informações sobre Análise de Conteúdo e como procedeu a organização das categorias.....	125
3 ANALISE DOS DADOS I	133
3.1 Sobre os sujeitos dessa pesquisa.....	134
3.1.2 Dos motivos de escolha pelo contexto rural na profissão docente....	142
3.1.3 Das experiências profissionais nesse contexto.....	144
3.2 Nas Memórias Lúdicas de Infância das professoras, Lembranças de	146
3.2.1 Dos elementos da natureza.....	146
3.2.2 Dos Brinquedos Artesanais e Populares.....	158
3.2.3 Das bonecas.....	165
3.2.4 Das experiências de Gênero.....	167
3.2.5 Das “representações bélicas”	172
3.2.6 Dos brinquedos industrializados.....	175
3.2.7 De brincadeiras que se misturavam com trabalho.....	177
3.2.8 Dos adultos nas brincadeiras.....	180
3.3 Das Memórias Lúdicas em contextos urbanos (entre brinquedos, espaços, brincadeiras e tempo para brincar).....	182

3.4 Das Memórias Lúdicas em contextos rurais(entre brinquedos, espaços, brincadeiras e tempo para brincar).....	190
4 ANÁLISE DOS DADOS II	202
4.1 Das Concepções de Brincar na Infância	203
4.2 Das Concepções de Brincar na Prática Docente	227
4.2.1 Do que se tem para brincar na escola.....	249
4.2.2 Do espaço-tempo para brincar.....	251
4.5 Da memória lúdica de infância à prática docente.....	257
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
REFERÊNCIAS	267
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	281
APÊNDICES	286
APÊNDICE A - Entrevista com Professor.....	287
APÊNDICE B - Notas de Campo.....	304
APÊNDICE C - Carta ao Comitê de Ética em Pesquisa.....	307
APÊNDICE D - Declaração de Responsabilidade da Pesquisadora.....	309
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	310
APÊNDICE F - Carta ao Secretário Municipal de Educação - Araraquara – SP.....	312
APÊNDICE G - Roteiro Semi-Estruturado de Entrevista com Educadores.....	315
APÊNDICE H - Termo de Cessão das Narrativas	316
APÊNDICE I - Infância, Ludicidade, Memória Docente de Infância e Formação Docente: um preliminar levantamento de fontes.....	317



INTRODUÇÃO

Uma tese, assim como a poesia, prescinde de um recurso estilístico de seu autor. O estilo, para um pesquisador, é sempre seu instrumento primeiro para elaborar questões, produzir fontes, definir posições epistemológicas, eleger objetos de pesquisa, enunciar hipóteses, filiar-se a perspectivas teóricas que o representem, articular procedimentos metodológicos com dados coletados, propor objetivos e imprimir significações a seu estudo.

Por isso, para escrever esta tese, julgo ser necessário que eu assuma neste momento minha composição, a forma como desenvolvi minhas incursões teóricas, como dialoguei com as fontes, como cerquei meu objeto, como caracterizei sujeitos, como representei meu fenômeno investigado, como estreitei relações com meus dados, enfim, como constituí essa pesquisa e assumi minha identidade de pesquisadora.

Desde o início fui tomada pela construção desta tese, e mais do que isso, emaranhada pela combinação de entusiasmo e desamparo, conflitos e apreensões, incertezas e inquietações, confrontos e identificações, prazer e dificuldade, insegurança e hesitação, em meio a sentimentos que me envolveram quando e enquanto pesquisadora, ainda que soubesse que toda tese representa um autor, ocupa um lugar social e reconstitui uma história, e, ou muitas histórias.

Nos passos iniciais procurei traçar objetivos, delimitar questões-problema, justificar escolhas e caminhos, assim como apresentar uma orientação metodológica, delinear um campo empírico, sempre tendo em vista o compromisso social e intelectual assumido enquanto produtora de conhecimento.

Nesse itinerário, não foram poucos os momentos em que diante da escrita da tese me vi em um tempo-lugar de aprender, de presença e ausência, de enraizamentos e distanciamentos, continuidades e descontinuidades, no qual a reescrita sempre se impôs, como necessidade.

Não sem tensão e intensidade, reitero, a tese me convidou a refletir sobre minhas experiências lúdicas infantis, momento a partir do qual passei a produzi-la como a mim mesma, num movimento alternado e complementar, que fluiu das narrativas de educadores à minha narrativa e dessa às das educadores deste estudo¹.

Já dissera Marques (1998, p. 46), que no processo de escrita de uma tese, imprimimos significância ao texto à medida que buscamos nos reconhecer no que escrevemos, isso porque,

¹ Eis-me (e eis-nos, considerando aqui, também, o eu dos sujeitos desta pesquisa) nesta obra, escrita e ressignificada a partir de experiências docentes: para e por eles constituídas.

segundo o autor, escrever trata-se de um encontro consigo mesmo e com o outro para quem e sobre quem falamos.

Do mesmo modo, Fortuna (2011) e Arenhaldt (2012) também se referiram à experiência da escrita de uma tese de doutorado, reconhecendo nela seu longo processo de trabalho e de movimento emocional e intelectual, que se alternam/combinam simultaneamente em seu tempo-espço que tanto harmoniza quanto desarmoniza, assim como dissolve e recompõe a vida pessoal e profissional do pesquisador.

A meu juízo, esta experiência, tal como na perspectiva de ambos, trata-se de uma experiência de sentidos que a todo o tempo constrói e reconstrói o olhar do pesquisador, que lhe coloca diante do dissabor do risco e do silêncio das palavras, que lhe atravessa e lhe representa, não sem transformá-lo e transformar-se em sabor e saber:

escrever é, além de combater, formar-se. Ou melhor: a escrita é uma espécie de combate que, enquanto transcorre, forma. Tomamos forma na escrita, e isso não se faz sem esforço – um esforço por vezes ígneo. Dificuldades com a estruturação das frases, com a própria transposição para a forma verbal de sentimentos e impressões e com a definição de estilo inflamam quem escreve em sua busca ardente por clareza de pensamento e instauração da autoria e da organicidade do texto. Além do mais, o próprio pensamento do autor muda com a escrita. [...] esta é uma experiência altamente mobilizante, mas porque o processo de escrita incide sobre a maneira de pensar o tema de quem escreve (FORTUNA, 2011, p.37).

Fazer e escrever tese, sinto, é aprender a pensar, é autorizar-nos a andar com os próprios pensamentos. De vislumbrar todas as questões que em nós se instalam, que em nós se grudam e se fazem. De captar as perguntas que carregamos, que ressoam e repercutem em nós. É reconhecer os pensares ambulantes, vagantes, perambulantes que em nós e por nós se atravessam e se produzem. É perceber as (an)danças do nosso pensar, as peregrinações do nosso pensamento e lançar-se na estrada como um andarilho das idéias, como um nômade do pensar (ARENHALDT, 2012, p.17).

Bem se vê, parafraseando Fortuna, que escrever uma tese de doutorado significa comprometer-se com um referencial teórico e especialmente com os dados coletados e análises deles decorrentes; significa gestar palavras, eleger o estilo e o tom que se imprimirá no texto; significa também organizar o modo como apresentá-lo e, sobretudo, assumir a idéia

de que mesmo se chegando a considerações finais, muitos reparos são necessários, visto que sua releitura sempre os requisitarão.

Por tudo isso, e considerando que no tempo² de uma escrita da tese cabem significados e sentidos os mais diversos, desde pessoais até profissionais, com teores tanto afetivos quanto de natureza acadêmica, é que não há como desconsiderar e deixar de ressaltar aqui a relevância da experiência formativa do doutorado, tanto em seu potencial formativo quanto em seu caráter mobilizador de sofrimento e angústia; um sofrimento que alterna o prazer da descoberta no contato com o conhecimento e com o outro, o sujeito da pesquisa, com o desprazer dos sentimentos dolorosos que afloram durante o processo de escrita da tese.

Nesse sentido, espero, que este estudo testemunhe a aprendizagem que exigiu de mim atenção à processualidade baseada naquilo que experimentei e aprendi em minha história de formação pessoal e profissional³.

Desde as primeiras leituras exploratórias do tema procurei enfrentar a folha em branco levando em conta o processo de escrever e de pesquisa como processos interdependentes entre si. Nesse sentido, busquei não perder de vista o caráter de aprendizagem que a pesquisa pressupõe e que a escrita também sustenta em seu processo de construção e produção.

A esse respeito Fortuna (novamente e oportunamente) comenta:

Cada página palmilhada supõe um paciente trabalho de evocação de leituras, interlocução imaginária com os autores e com os sujeitos da pesquisa e retomada das questões norteadoras da investigação. Para tanto, a confiança nos autores, nas leituras, nas questões de pesquisa e nos próprios sujeitos de pesquisa é fundamental [...] (2011, p. 62).

Com vigor e rigor, mas não sem dispersão e prolixidade, por vezes, assumo, procurei suportar a desconstrução individual e subjetiva que o processo de criação da escrita da tese desencadeou em mim, especialmente porque ao escrever entendo que centramos nossa atenção distinta e persistente sobre o objeto de estudo, que surge porque traz consigo uma relação muito estreita com nossa história de vida, nela se enraizando.

² O tempo de produção desse trabalho ocupou objetiva e simbolicamente um lugar fundamental em minha vida.

³ Importante dizer que quem introduziu no Brasil os termos *eu pessoal e eu profissional*, aos quais me aproprio por diversas vezes neste estudo, quando trato de história de formação docente, foi Antônio Nóvoa (1988,1995,1999,2010).

Ao escrever essa tese foi possível perceber que o texto produzido provocou em mim experiências formativas que me devolveram a possibilidade de retratar-me comigo. Com ela reconciliei-me com lembranças de infância, objetos lúdicos e lugares, que me permitiram uma maior compreensão sobre o porquê de minha ligação com o estudo do brincar na área de educação há mais de uma década.

Ainda que alguns fragmentos de brincadeiras⁴ vividas em minha infância não constituam, em primeira instância, o objeto deste trabalho, essas lembranças latentes em mim como protagonistas de minha existência e trajetória de formação pessoal e profissional, se entrelaçam às lembranças de infâncias dos educadores deste trabalho sobre as quais o processo desta pesquisa de doutorado se debruçou, numa perspectiva de formação e auto-formação⁵.

Entre brincadeiras vividas em um contexto rural cujo espaço não dispunha de energia elétrica nem tampouco brinquedos eletrônicos para brincar e experiências lúdicas vividas em um lugar onde os brinquedos eram inventados a partir do que a natureza oferecia e do que meus pais e tios descartavam do cotidiano doméstico, são muitas as recordações marcadas por sentidos vinculados ao brincar.

Desde o espaço, um terreiro batido de terra, que geralmente era amplo e aberto, sem fronteiras geográficas, até os objetos que tinha para brincar, geralmente buscados e recriados seus significados neste lugar, muitos elementos compõem, em minha história, os modos de brincar, assim como os brinquedos que representam minha íntima relação com a natureza e particularmente com o entorno rural.

Ali, gravetos, assim como folhas de árvores e frutas, eram colhidos para as brincadeiras e transformados em brinquedos que viravam lenha para o fogão ou mesmo comida nas experimentações de preparo de alimentos. A câmara de caminhão abandonada em um canto na casa de um tio ganhava outro uso: era concorrida para passeios pelo riacho que havia perto da casa do avô. Certamente, a aventura que motivava essas brincadeiras não considerava riscos de perigo, como ser mordida por cobras ou cair na água e não saber nadar.

⁴ É importante desde já fazer uma consideração: *Brincadeira* é um termo que recorrentemente aparece mencionado neste estudo e sempre compreendido como uma atividade social que reflete tanto as particularidades da cultura onde se desenvolve e é ou foi transmitida, aprendida e praticada, como uma forma de organização social a ela vinculada.

⁵ A perspectiva de *formação* e *auto-formação* a que me refiro partiu da idéia de que, enquanto pesquisadora, necessitei conciliar meu pensamento com o pensamento do outro, professores-sujeitos desta pesquisa, especialmente porque enquanto as suas memórias me eram contadas, eu também as revivia em minhas próprias lembranças.

Tudo isso demarca um tempo no qual o pôr do sol sinalizava a hora de parar de brincar; momento em que as histórias que davam medo eram contadas por meus avós e meus pais para que as crianças não ficassem até tarde brincando no terreiro. Lembro-me de uma delas, que falava que as meninas e os meninos “teimosos” eram levados pela caipora que vivia no mato e viria à noite pegá-las.

Nesse tempo, meu imaginário era ampliado por figuras folclóricas que traziam consigo sensações de medo e de liberdade, associadas ao desejo de experimentar a infância tendo o incerto por perto, a solidão por vezes ou a comunhão com os irmãos e primos. Nele, latas descartadas de óleo eram transformadas em fogão a lenha e flores eram colhidas para enfeitar a casa que eu construía.

No sítio eu enchia os pés com espinhos, subia em jaboticabeiras e goibeiras, tomava banho no rio, pisava na terra molhada e sentia o barro entrar por entre os dedos, recolhia do pé frutas como ingá e côco, colhia maracujás e tomates silvestres (àqueles que a gente sabia que ninguém da família tinha plantado, que nasciam e cresciam na natureza), sentia cheiro de café e de feijão vindo do fogão a lenha da avó e escutava os assovios dos pássaros, que pareciam vir de todos os lados.

Lá não havia televisão nem brinquedo industrializado, pois a sucata era o objeto lúdico mais precioso, àquilo que não servia mais no mundo dos adultos. Eu não tinha bicicleta, mas corria de outro jeito: atrás das galinhas, dos patos, dos cachorros, da irmã e dos primos. Nesse tempo e lugar, esconder-se e desobedecer eram premissas que conferiam sentido às brincadeiras e permitiam que eu reinventasse a minha realidade.

Tal como na poesia Manoel de Barros, para mim muito expressiva,

Isso porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo (BARROS, 2008, p.63).

Eis a imagem da criança que habita em mim. Eis o adulto, de agora, em uma infância⁶ revisitada. Eis o retrato de uma cultura lúdica⁷ vivida em um universo rural e que dimensiona

⁶ Procurando não perder de vista a existência de concepções teóricas que hoje referenciam as *infâncias* e que reconhecem seu lugar instituído, compreendendo-as como condição da experiência humana, tomei como princípio conceitual, em todo este trabalho, a conceituação dada por Walter Kohan (2007, p. 86), por julgá-la ser a mais apropriada para este estudo. Enquanto campo teórico preocupado com o reconhecimento e legitimidade da identidade infantil, a filosofia da infância redescobre a criança tanto em termos teóricos quanto em termos

a constituição de minha história pessoal⁸ e profissional, enquanto educadora e pesquisadora da área da Educação. Eis o modo singular como me formei, associado ao modo como sou e percebo o mundo, configurado desde a infância a partir das escolhas que fiz em relação ao tema do brincar. Segundo Freitas (2002, p. 93), “[...] nós somos o maior objeto da tese, pois enquanto sujeito dela vivemos um embate de forças internas e externas que nos ensina muito sobre nós mesmos”.

Neste caso, o que tece a rememoração das lembranças de uma infância constitui um fenômeno, ao meu juízo, sobretudo de formação. Não apenas pessoal, mas também e, especialmente, profissional, haja vista o meu envolvimento com as questões relativas ao brincar na infância à luz da ação docente nesse nível de escolarização, particularmente em duas circunstâncias que julgo terem sido bastante inspiradoras, tanto para a investigação do objeto *memória lúdica (de brinquedos e brincadeiras) de infância de educadores*, quanto para a definição da posição epistemológica e forma de abordá-lo:

- 1) Em minha experiência no Magistério do Ensino Superior⁹, como Coordenadora de um Programa de Extensão¹⁰ cujo objeto de estudo foca o brincar na infância,

metodológicos, compreendendo-a a partir “do que ela tem, e não do que lhe falta, como afirmação, e não como negação, como força e não como incapacidade [...]”, fazendo uso aqui das palavras de Kohan (2007,p.101).

⁷ Me reporto ao conceito de *cultura lúdica* trazendo a concepção utilizada por SILVA, M. R., particularmente no texto *Eventos-Campos: Um relato da experiência do fazer investigativo com crianças da Zona da mata canavieira*. In: FARIA, A. L. G. de ; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 131-153. Nele, o autor a caracteriza como aprendizagem social que se efetiva à medida que a criança vai socializando-se com os atos lúdicos adquiridos e ressignificados a partir da comunicação e mediação dialógica e não reificada com o mundo cultural dos adultos (p.149).

⁸ Para mim, investigar a memória lúdica de infância de professores que atuam em contextos rurais, neste estudo, está fortemente implicado com as relações que meu “eu” enquanto pesquisadora construiu com o referido objeto desta pesquisa, uma vez que o abordo partindo de experiências vinculadas, também, com minha história de vida. Não considero a possibilidade de cindir as dimensões existenciais e profissionais decorrentes desta relação nesta investigação. Nesse sentido que justifico a utilização da primeira pessoa no singular neste estudo: por que representa minhas escolhas epistemológicas e por que leva em conta minha subjetividade nela presente.

⁹ Desde 2001 sou Professora Assistente, no Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e venho desenvolvendo atividades ligadas ao Ensino e à Extensão.

¹⁰ O Programa de Extensão *Ludoteca* desenvolve, desde 1990, atividades junto a crianças e pré-adolescentes (faixa etária entre quatro e dez anos de idade) ligadas à comunidade e/ou escolas públicas e privadas de Londrina-PR que agendam visitas semanalmente (cerca de 2000/ano), realizando, também, estudos e assessorias sobre o lúdico a educadores e profissionais ligados a Instituições de educação infantil públicas e privadas, prefeituras, universidades e espaços educativos, em geral, que incorporam o lúdico em seus atendimentos. Além disso, planeja e executa atividades a partir de Projetos de Extensão e Pesquisa a ele vinculados, realizando eventos na forma de cursos, voltados para alunos de graduação em formação, educadores de instituições infantis e universidades; disciplinas especiais para alunos de graduação; disciplinas de pós-graduação ligadas ao Programa de Mestrado em Educação do Departamento de Educação/CECA; proporciona subsídios à formação

me deparei (em meio ao processo de formação de graduandos de diferentes campos do conhecimento) com relatos de adultos nos quais as próprias infâncias vividas eram tomadas como referências para discussões, no âmbito teórico e prático. Em encontros de orientação e em grupos de estudos nos quais abordávamos implicações dos processos que o envolvem o brincar na constituição de infâncias eram recorrentes os significados que os referidos alunos atribuíam às suas próprias infâncias diante da cultura lúdica de crianças com quem experimentavam práticas educativas em seus estágios de formação. Era comum, diante de recordações de infância(s), narradas oral e coletivamente, associarem experiências lúdicas de suas infâncias com práticas educativas desenvolvidas com as crianças na Ludoteca.

2) Presente desde pesquisa anterior, desenvolvida em nível de Mestrado¹¹, entre os anos de 1998 e 2001, em que refleti sobre imagens culturais e sociais presentes em jogos de construção de crianças, observando, não somente do ponto de vista da criança que brincava com eles, como também do ponto de vista das concepções de professores acerca da forma como as autorizavam ou as interditavam em sua prática educativa em um contexto de educação infantil, investigo o processo de ludicidade na infância, enquanto fenômeno educativo, social e cultural. Todavia, é importante dizer, que o caráter formativo, propriamente dito, não fora, naquele momento, objeto de minhas análises, visto que não se relacionavam com estudos sobre memórias de brincar nas vinculações com a prática educativa infantil. Desde então, vim formulando hipóteses acerca desta relação como possibilidade de estudo no campo da formação de professores.

profissional de alunos de diferentes licenciaturas (Pedagogia, Psicologia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Letras, Biblioteconomia, Licenciatura em História e Licenciatura em Educação Física) que participam como estagiários (curriculares e não-curriculares) e bolsistas. Todas as investigações sobre o brincar na infância, decorrentes de vinculações ao referido Programa, percebem-no enquanto fenômeno educativo e formativo do educador.

¹¹Dissertação intitulada *Imagens sociais e culturais de brincadeiras de construção na educação infantil*, defendida em 2001, na Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa.Dra. Tizuko Morchida Kishimoto.

Essas considerações, nas quais anuncio a origem de meu olhar e os motivos da escolha pelo refiro tema deste trabalho, são, a meu ver, importantes porque mobilizaram em mim as seguintes hipóteses de estudo:

- As memórias de brincar na infância trazem consigo elementos vinculados à formação e atuação docente.
- Para a inserção social e cultural do brincar na infância é necessário compreender a forma como os professores produziram suas infâncias e como hoje anunciam sua relação tanto com ela quanto com as infâncias das crianças com quem trabalham, levando em conta a presença de brinquedos e brincadeiras em suas memórias.

Essas hipóteses foram constituídas tendo em vista a formulação de uma *questão-problema*: como lembranças de experiências lúdicas de infância(s) de educadores podem refletir concepções sobre brincar e práticas educativas, nas quais o brincar está presente? Para tanto, as interrogações do trabalho surgidas foram:

- Quais objetos, brinquedos, brincadeiras, jogos, espaços e personagens constituem a memória de infância destes educadores?
- Quais destas experiências lúdicas de infância o educador mantém consigo em sua adultez?
- Quais concepções de brincar na infância são caracterizadas pela memória dos educadores deste estudo?
- Como concebem suas práticas docentes em relação ao brincar?
- Como interpretam suas infâncias diante do brincar e as das crianças com quem trabalham atualmente?
- Quais experiências lúdicas representam sua prática docente em relação ao brincar?

Com questões como essas, este estudo objetivou caracterizar a memória de educadores¹² em exercício profissional docente junto a crianças entre 4 e 6 anos de idade, em escolas do campo¹³ da cidade de Araraquara, SP, buscando articulações possíveis entre suas experiências lúdicas infantis e experiências profissionais docentes junto à infância, levando em conta elementos que confirmassem ou não as hipóteses que ora anuncio. Para tanto, procurei articular três categorias memórias lúdica de infância, concepções de brincar e práticas docentes, no sentido de que representam elementos que se filiam à Linha de Pesquisa “Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas” à qual este estudo se vincula.

Para identificar essas relações, optei pelas contribuições teórico-metodológicas das pesquisas com narrativas autobiográficas na formação de educadores, pois as considerei relevantes para me aproximar das memórias de infâncias dos professores sujeitos dessa pesquisa, particularmente porque para esta perspectiva a memória concilia-se com experiências e escolhas presentes e não pode ser dissociada de sua cultura nem tampouco do contexto social a ele vinculado.

Nesse sentido, as narrativas constituíram o corpo de dados e análise mais significativo desta pesquisa, porque apresentaram um caráter específico sobre o brincar na infância e permitiram aproximar o objeto de estudo com o quadro epistemológico e metodológico que engendram a problemática e os objetivos nela colocados.

Universo, confesso, até então pouco explorado por mim em minhas incursões teórico-metodológicas de pesquisa, a opção por esta abordagem se deu em função do fato de que olhar para as memórias lúdicas de infância de outros professores, como eu¹⁴, significaria

¹² Particularmente sobre os sujeitos desta pesquisa, nasceram entre fins da década de 60 e início da década de 80 do século XX e atuam no contexto rural com um tempo mínimo de 2 e máximo de 23 anos. Outros dados podem ser observados no Quadro I - *Perfil dos sujeitos da pesquisa*, na Seção 3.1 Análise dos Dados I.

¹³ Importante esclarecer que quando me propus a investigar o objeto desta pesquisa vinculado ao contexto rural, foi também por considerar que nossa sociedade compreende uma população de aproximadamente vinte e nove milhões de pessoas vivendo no campo, elemento que justifica, a meu ver, por si, a necessidade de assegurar sua representatividade entre pesquisas na área de Educação junto à comunidade científica.

¹⁴ Em se tratando de uma pesquisa no campo (auto) biográfico, necessitei me ater aos meandros que essa metodologia pode comportar quando um pesquisador lida com as histórias de vida do outro. Por isso, esclareço que a opção por narrar experiências lúdicas de minha infância, ainda que em breves fragmentos aqui na *Introdução*, se deu por quatro motivos: 1) especialmente por que caracteriza brincadeiras vividas em um contexto rural; 2) pretendeu desvelar o lugar de origem de minhas brincadeiras; 3) para reiterar que meu interesse pelo brincar não aconteceu por acaso; 4) porque compreendo que, para não se perder as lembranças, é necessário compartilhá-las;

abordá-las a partir de seu potencial formativo, enquanto patrimônio cultural e existencial, representativo da identidade profissional e pessoal docente.

A meu ver, propor um estudo baseado neste método pode possibilitar uma compreensão acerca de sua implicação tanto no processo de formação quanto no de prática docente. E mais do que isso, no âmbito da compreensão da memória lúdica de infância docente, esta abordagem, além de traduzir minha forma de percepção de sujeito, estreita as relações entre memória, brincar e prática docente.

Em síntese, a produção das fontes teórico-metodológicas deste estudo se tornou possível porque busquei nesse referencial adotado as bases para sua constituição, considerando o fato de que a realidade empírica observada ao longo de todo o processo de coleta das narrativas entrecruzou-se todo o tempo com ela.

Dessas narrativas¹⁵, importante dizer que anunciaram desde lembranças de brincadeiras e brinquedos associados a experiências de gênero, espaços lúdicos e tempo para brincar até formas de compreensão dos educadores acerca do brincar na infância contemporânea, visto que, para este estudo, a memória docente¹⁶ encontra na fonte oral um campo fértil para suas investigações.

Dessa forma, apresento a estrutura formal deste trabalho:

Na primeira seção, “*Explicitando a inspiração e a fundamentação estrutural da pesquisa*”, apresento três categorias fundamentais deste estudo, infância, brincar e memória, inter-relacionadas da seguinte forma: na primeira subseção, a impressão de alguns poetas, historiadores, sociólogos e filósofos que fazem uso da literatura autobiográfica, em suas representações de infância e de brincar na infância, é retratada como experiência fortemente vinculada a brinquedos e brincadeiras, presente em seu imaginário e em sua constituição pessoal e profissional; na segunda subseção, por sua vez, o foco recai sobre o ensaísta Walter Benjamin, para quem a valorização da infância, memória e do brincar é tratada como fenômeno que dialoga, além de especialmente refletido com profundidade, irreverência,

¹⁵ As quais, à propósito, produziram em mim o reencontro com minha trajetória de vida engendrando em minha história profissional e acadêmica um olhar para a relação que estabeleci com o motivo de escolha por este tema de interesse como pesquisadora e professora.

¹⁶ O conceito de memória ao qual este estudo se assenta toma-o como um substrato pleno de sentidos, que ultrapassa a mera capacidade de lembrar/resgatar fatos passados, e leva em conta o ineditismo presente nas narrativas dos educadores-sujeitos. Diante da diversidade de interpretações existentes na literatura, a perspectiva teórica aqui adotada, particularmente caracterizada na Seção 2.1 deste estudo, intitulada *A memória: uma reflexão*, protagoniza memórias lúdicas de infância de educadores percebendo-as como reveladoras de existências e trajetórias de formações.

originalidade, e mais do que isso, porque permitiu acima de tudo, a este estudo, refletir o processo de formação e de prática docente a partir desta perspectiva.

A segunda seção, nomeada “*Detalhamento sobre o Método*”, subdividida em quatro tópicos, respectivamente, assim intitulados, *A memória: uma reflexão*; *A produção das fontes*; *Algumas observações sobre a realização das entrevistas*; *Sobre a análise dos dados*; são colocados em questão autores, tais como Halbwachs, Bosi, Bergson, Vigotsky, Benjamin, Proust, Larrosa, Ricouer, Nora, Pollak, Thompson, Elias, Nóvoa, Pineau, Josso, Catani, entre outros, que fundamentaram a memória como fonte, transformando-a em objeto e referência em suas teorias. A partir deles, procurei descrever os caminhos desta investigação, no intercurso entre o processo teórico-metodológico e as incursões empíricas.

E por fim, na terceira e quarta seções, intituladas *Análise dos Dados I* e *Análise dos Dados II*, me ocupei da análise de dados propriamente dita, apresentando os fragmentos de memórias dos educadores deste estudo, buscando caracterizar e refletir sobre o fenômeno em questão na pesquisa.

Enquanto na seção três procurei focar duas categorias: formação e memória, apresentando informações sobre os sujeitos, seu perfil de formação, experiências profissionais e suas memórias de infância caracterizadas, na seção quatro procurei articular as categorias memórias, concepções de brincar na infância com práticas docentes, com o objetivo de sintetizar as relações que este estudo estabeleceu entre elas.

Espero que as considerações anunciadas neste momento e aquelas que a tangenciam, que provocaram o pensar desta tese, anunciem o modo de compreender e se relacionar das professoras, deste estudo, com o brincar na infância em suas formas de produção, e possam ser contempladas nas seções que seguem.

**1 EXPLICITANDO A INSPIRAÇÃO E A FUNDAMENTAÇÃO
ESTRUTURAL DA PESQUISA**

1.1 A PRIMEIRA INSPIRAÇÃO: INFÂNCIA, BRINCAR E MEMÓRIA DE INFÂNCIA NA LITERATURA

Não havia de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começava ali.
(Barros, 2008, p.119)

A propósito de relatar sobre acontecimentos na infância, Eric Hobsbawm (2002, p.27), historiador britânico, em sua autobiografia, intitulada *Tempos Interessantes*, escreve um capítulo no qual retrata sua *Infância em Viena*, descrevendo experiências que vivera neste período de sua vida a partir de sua memória.

Ao expressar-se em primeira pessoa, procurando posicionar-se como a criança que foi, na sua forma de senti-la e percebê-la, como adulto, atribui significados ao seu passado vivido na infância, ainda que afirmando ser tal reconstrução algo muito difícil.

Naquele tempo, brincar e aprender, família e escola definiam minha vida, como definiam a vida da maioria das crianças vienenses da década de 20. Praticamente tudo o que ocorria conosco vinha de um ou outra dessas fontes, ou cabia em uma ou outra dessas duas molduras (2002, p.29).

[...] o que as crianças nascidas em 1917 sabiam dos acontecimentos ocorridos no ainda jovem século XX, tão vividos nas mentes de pais e avós – guerra, colapso, revolução, inflação –, era aquilo que os adultos nos contavam, ou melhor, o que entreouvíamos quando eles conversavam entre si (2002, p.24).

Vivíamos numa era engolfada pela política, embora os temas do mundo a nossa volta somente nos chegassem, como disse, pelas conversações que ouvíamos dos adultos e cujo significado as crianças não assimilavam completamente (2002, p.27).

Em *Esboços de auto-análise*, Bourdieu evoca alguns elementos que atribui como parte do universo social de sua infância, tal como o faz no trecho abaixo:

[...] quando eu tinha oito ou nove anos, a pequena bicicleta de vinte francos com que me presentaram, a qual acabou sendo bastante estropeada por uma colega a quem a emprestei, ao projetar-se na parede da igreja, antes mesmo que eu pudesse dar uma volta [...] (2005, p.110).

Neste excerto, Bourdieu reflete sobre seu passado por meio de um inquérito refinado como método de trabalho, afirma Micelli, tradutor e organizador no Brasil, na Introdução da obra. A partir de uma narrativa biográfica, o autor elabora um exercício de reflexividade sociológica acerca de sua vida de pesquisador. Embora não admita tratar-se de uma autobiografia, afirma que o gênero autobiográfico pode ser entendido como uma modalidade discursiva típica da modernidade podendo figurar entre um dos artefatos culturais representativos da era moderna (2005, p.186).

Observe que os fragmentos autobiográficos mencionados mostram que lembranças de infância estabelecem relações estreitas com o lúdico, na medida em que Hobsbawn e Bourdieu rememoram fatos que diziam respeito ao brincar e a brincadeiras vivenciadas neste período de suas vidas. Ademais, estas lembranças de infâncias aconteciam contextualizadamente, sendo justamente nesse processo de lembrança/contexto que, segundo eles, seria possível apreender traços culturais mais estáveis dos quais as ocorrências lembradas fizessem parte.

Sobre isso, Pierre Bourdieu, comenta:

Penso que minha experiência infantil [...] na certa pesou bastante na formação de minhas disposições em relação ao mundo social: muito próximo de meus colegas de escola primária, filhos de pequenos agricultores, de artesãos ou de comerciantes, com os quais tinha quase tudo em comum, exceto o êxito escolar, que me fazia sobressair um tanto [...] (2005, p.109-110).

Já na perspectiva de Halbwachs, a criança está em relação com uma categoria de adultos, para os quais a simplicidade habitual de suas concepções os aproxima dela. Para ele, a vida da criança mergulha mais do que se imagina nos meios sociais através dos quais entra em contato com um passado mais ou menos distante, e que é como que o quadro dentro do qual são guardadas as suas lembranças mais pessoais.

Nestes termos, é nesse passado vivido, bem mais do que o passado apreendido pela história escrita, sobre o qual poderá mais tarde, quando adulto, apoiar-se a sua memória. Segundo Halbwachs, se no início a memória não distingue os estados de consciência que ali se desenrolam, pouco a pouco a separação entre seu pequeno mundo interior e a sociedade que a envolve se opera em seu espírito. A esse respeito, assim diz:

[...] minha memória, ainda hoje evoca esse primeiro quadro histórico de minha infância, ao mesmo tempo que minhas primeiras impressões. É, em todo caso, sob esta forma que me representei de início os acontecimentos que precederam de pouco meu nascimento, e se reconheço hoje até que ponto esses relatos eram inexatos, não posso saber o quanto me tenha inclinado então por sobre essa corrente confusa e que mais de uma dessas imagens confusas ainda emoldura deformando-as, algumas de minhas lembranças de outrora (2004, p.96).

Para Halbwachs, não nos lembramos de nossa primeira infância porque nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social. (2006, p.43). E prossegue: “admitamos que a criança se lembre: é no quadro da família que a imagem se situa, porque desde o início ela estava ali inserida e dela jamais saiu”.

O mesmo acontece com as lembranças que se diz “de infância”. A primeira em que por muito tempo acreditei conseguir recordar era de nossa chegada a Paris. Eu tinha dois anos e meio. Estávamos subindo a escada à noite (o apartamento ficava no quarto andar) e nós, as crianças, dizíamos em voz alta que em Paris as pessoas moravam no sótão. É bem possível que um de nós tenha dito isso – e é natural que nossos pais, a quem a observação divertiu, a tenham retido na memória e mais tarde nos contaram. Vejo ainda a escada iluminada, mas eu a vi muitas vezes desde então (2006, p.43-44).

Não é de estranhar a importância que Bourdieu e Hobsbawm também conferem às lembranças de suas infâncias. Nelas, ambos reforçam as palavras de Halbwachs (2006, p. 42), quando usando uma linguagem que lembra *A Alegoria da Caverna* no livro *A República* de Platão¹⁷, afirma:

¹⁷ Ver mais sobre o assunto em CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Editora Ática, 2003; e SPINELLI, Miguel. *Questões Fundamentais da Filosofia Grega*. São Paulo. Loyola, 2006.

[...] uma série de pequenas experiências [que] são como que uma preparação para a vida adulta: é a sombra que projeta sobre a infância a sociedade de adultos e mesmo mais do que uma sombra, uma vez que a criança pode ser chamada a tomar parte em cuidados e responsabilidades cujo peso recai de ordinário sobre ombros mais fortes que os seus (HALBWACHS, 2006, p. 42).

Pelo que podemos perceber com Halbwachs, as evocações de Bourdieu e Hobsbawn em torno das imagens de infância, além de uma lembrança pessoal, têm uma construção social e memorialística, na medida em que tais memórias são situadas num contexto histórico específico.

O mundo, para a criança, não é jamais vazio de humanos, de influências benfazejas ou malignas. Nos pontos onde essas influências se encontram e se cruzam, corresponderão talvez, no quadro de seu passado, às imagens mais distintas, porque um objeto que iluminamos nas duas faces e com duas luzes nos revela mais detalhes e se impõe mais à nossa atenção (2004, p.47).

Halbwachs (2004) trata da infância como tempo de descobertas. A criança inicia sua investida de descobrir outras crianças e, da mesma forma, os adultos, dentro e fora de casa.

A criança também está em contato com seus avós, e através deles é apresentada até um passado ainda mais remoto que ela recua. Os avós se aproximam das crianças, talvez porque, por diversas razões, uns e outros se desinteressam dos acontecimentos contemporâneos sobre os quais se fixa a atenção dos pais (Halbwachs, 2004, p.69).

Também Ecléa Bosi (2003) trata a infância e a constituição da memória nestes termos:

A casa onde se desenvolve uma criança é povoada de coisas preciosas que não têm preço. As coisas que modelamos durante anos resistiram a nós com sua alteridade e formaram algo do que fomos. Onde está nossa primeira casa? Só em sonhos podemos retornar ao chão onde demos nossos primeiros passos (BOSI, 2003, p. 27).

Em outra perspectiva, fiz uso da literatura autobiográfica como um elemento formador no campo educacional, tendo em vista compreendê-la como importante instrumento formativo e estético, complexo e múltiplo em sentidos, expressivo e fluido quando se trata de pensar na singularidade da memória de cada sujeito. Isso porque, bem como afirmou Catani *et all* (1997), “textos autobiográficos favorecem um redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer novos modos de conduzir o ensino” (p.18).

Vamos à infância na pena de alguns poetas:

Lembra-me a minha infância, aquele dia/ Em que eu brincava ao pé dum muro de quintal/Atirando-lhe com, uma bola que tinha dum lado/ O deslizar dum cão verde, e do outro lado/Um cavalo azul a correr com um jockey amarelo.../ Prossegue a música, e eis na minha infância/De repente entre mim e o maestro, muro branco,/Vai e vem a bola, ora um cão verde,/Ora um cavalo azul com um jockey amarelo [...]/ Todo o teatro é o meu quintal, a minha infância/Está em todos os lugares e a bola vem a tocar musica./Uma musica triste e vaga que passeia no meu quintal/Vestida de cão verde tornando-se jockey amarelo...[...] (PESSOA, 1999, p.13).

Dentre inúmeros significados possíveis que posso depreender desta poesia, identifico a presença nítida da ludicidade na memória de infância de Fernando Pessoa. Se o poeta brincou solitariamente, ao jogar sua bola, ao som de uma música triste e vaga, não sei ao certo; ou se trata de uma imagem rememorada ou uma imagem construída. O que seu poema expressa, quando se refere a lembranças de infância narrada por um adulto, se apresenta constituído por elementos lúdicos e atravessados por metáforas, aliterações, sinestésias e neologismos.

As palavras representam experiências traduzidas por elementos como cores, sons e objetos lúdicos infantis. A perspectiva da infância e da brincadeira a ela relacionada me é apresentada de tal modo que as marcas e vestígios da memória me permitem interpretações e compreensões múltiplas acerca da cultura lúdica ali representada.

Posso dizer que percebo, assim, em muitos poemas de autores consagrados, o quanto se faz presente o universo lúdico na memória da infância de cada um deles. Fernando Pessoa, por exemplo, no poema já citado acima, compõe um universo lúdico quando brinca com as palavras, fazendo jogo de sentidos com cores e formas imaginárias.

Ainda me pautando no universo literário, posso referenciar outros expressivos escritores que apresentam infâncias ou representações das mesmas, ou seja, imagens rememoradas ou imagens construídas de infância, atravessadas por memórias e lembranças, como é o caso de Carlos Drummond de Andrade.

Meu pai montava a cavalo e ia para o campo/ Minha mãe ficava sentada cosendo/Meu irmão pequeno dormia/Eu sozinho menino entre mangueiras/Lia as histórias de Robinson Crusóe/[...] Minha mãe ficava sentada cosendo/Olhando para mim/Psiu.../Não acorde o menino/Para o berço onde pousou um mosquito/Lá longe meu pai campeava/No mato sem fim da fazenda/E eu não sabia que minha história/Era mais bonita que a de Robinson Crusóe (ANDRADE, 1990, p.67).

Tal como afirmam Silva e Fraga (2008, p.4) em *Infância, memória e imagem: Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade e Manoel de Barros*,

Drummond usa a narração da infância como pretexto para demonstrar seu estado de espírito atual, em que percebe tardiamente o quanto a sua infância havia sido bela. [...] Tais lembranças no poema de Pessoa são mostradas de forma direta, assim como a saudade que o poeta sente da sua infância [...] Em ambos os poemas, notamos o lúdico como construção do sentido.

Fica, para mim, a impressão de que a memória lírica destes poetas é atravessada por uma nítida expressão de ludicidade na infância, a qual parecem querer reviver ou eternizar através de suas palavras.

Segundo Silva e Fraga (2008), o poeta é um criador de imagens, assim como a infância o retrato de uma experiência humana. O poema se constrói com imagens. Nesse caso, ao abordarem o tema infância, os poetas constroem imagens com palavras e sonoridade. Para ele, a imagem leva o leitor a reviver sua infância, devido ao impacto que cria nele, pois tal como Octavio Paz afirma, “a palavra imagem possui, como todos os vocábulos, diversas significações” (PAZ, 1976, p.37) e assim, o poema faz do leitor imagem.

Deduzo, a partir dessas idéias, que a poesia de Drummond tanto quanto a de Fernando Pessoa confluem quando revivem uma memória de infância. Então, nesse caso, *infância, cultura lúdica e memória* me parecem elementos que atravessam e se interpõem em suas poesias.

Com efeito, ao narrarem a infância, como adultos, anunciam fatos e objetos de um tempo pretérito, o que pude apreender ao me deparar com os excertos que vem a seguir, sobre

os quais, sem sombra de dúvidas, abusei sobremaneira de suas expressões. Penso que vale evocá-los aqui, extensamente, e me desculpo pela ousadia, pois Paulo Freire e José Saramago são dois importantes representantes de nossa produção literária que fazem alusões às suas infâncias, mais precisamente, à memória (lúdica) destas infâncias, apresentando-as, a meu ver, enquanto fenômeno social, cultural e de formação:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo (FREIRE, 1985, p.12).

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar (FREIRE, 1985, p.14).

No esforço de retomar a infância distante [...] Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do “acendedor de lampiões” de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua (FREIRE, 1985, p.14).

Não havia melhor clima para peraltices das almas do que aquele. Me lembro das noites em que, envolvido em meu próprio medo, esperava que o tempo passasse, que noite se fosse, que a madrugada semiclaresada viesse chegando, trazendo com ela o canto dos passarinhos “manhedores” (FREIRE, 1985, p. 15).

Há pouco tempo, com profunda emoção, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo mundo – primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela “leitura” que dele fui fazendo. Lá reencontrei algumas das árvores da minha

infância. Reconheci-as sem dificuldade. Quase abracei os grossos troncos – os jovens troncos de minha infância. Então, uma saudade que eu costumava chamar de mansa ou de bem comportada, saindo do chão, das árvores, da casa, me envolveu cuidadosamente. Deixei a casa contente, com a alegria de quem re-encontra gente querida (FREIRE, 1985, p. 17).

A criança que eu fui não viu a paisagem tal como o adulto em que se tornou seria tentado a imaginá-la desde a sua altura de homem. A criança, durante o tempo que o foi, estava simplesmente na paisagem, fazia parte dela, não a interrogava, não dizia nem pensava, por estas ou outras palavras: “Que bela paisagem, que magnífico panorama, que deslumbrante ponto de vista!” Naturalmente, quando subia ao campanário da igreja ou trepava ao topo de um freixo de vinte metros de altura, os seus jovens olhos eram capazes de apreciar e registrar os grandes espaços abertos diante de si, mas há que dizer que a sua atenção sempre preferiu distinguir e fixar-se em coisas e seres que se encontrassem perto, naquilo que pudesse tocar com as mãos, naquilo também que se lhe oferecesse como algo que, sem disso ter consciência, urgia compreender e incorporar ao espírito (escusado será lembrar que a criança não sabia que levava dentro de si semelhante jóia), fosse uma cobra rastejando, uma formiga levantando ao ar uma pragana de trigo, um porco a comer do cocho, um sapo bamboleando sobre as pernas tortas, ou então uma pedra, uma teia de aranha, a leiva de terra levantada pelo ferro do arado, um ninho abandonado, a lágrima de resina escorrida no tronco do pessegueiro, a geada brilhando sobre as ervas rasteiras (SARAMAGO, 2006, p. 13).

Em seus sentidos, Freire retoma em *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam* (1985) sua infância distante, buscando compreendê-la em experiências vividas num cenário rural no Recife, onde relembra árvores e sombras de galhos, bem como cômodos e o quintal da casa onde morou. Ali, enquanto adulto que narra, rememora elementos da natureza e o aprendizado advindo de observações: desde o gosto de frutos até brincadeiras com árvores, canto dos pássaros, assobio do vento, cores e movimentos das nuvens do céu, cor das folhagens, cheiro de flores e animais da família. Nesse exercício de reviver o passado, ressalta o valor atribuído às brincadeiras de sua infância, enquanto experimentação de vida.

Já José Saramago, renomado escritor português, na maturidade de seus 84 anos de vida pública, em 2006, o livro *As pequenas memórias*, uma obra cujo exercício autobiográfico empreendido pelo autor apresenta uma série de experiências, episódios e personagens vinculados à sua infância e início da adolescência, vivenciados na década de 1920 a 1930, a qual, segundo ele, esteve para se chamar *O Livro das Tentações*.

Narrando em terceira pessoa, em tom irônico e melancólico, Saramago evoca uma infância distante e intensa com os avós maternos, camponeses e analfabetos, a mãe, uma tia e alguns vizinhos.

O próprio autor afirma tratar-se de “um caleidoscópio de episódios que lhe vieram à memória”, um livro de recordações de infância que abrange o período dos quatro aos quinze anos da vida do escritor. Segundo ele, “[...] não é literatura sobre o que vivi, mas sim aquilo que vivi. Se tivesse dado forma literária à minha vida teriam saído 500 páginas [...]”, ressalta em uma entrevista concedida para o jornal *El País*, em 26 de agosto de 2006, em referência à publicação da referida obra.

A mãe e os filhos chegaram a Lisboa na Primavera de 1924. Nesse mesmo ano, em Dezembro, morreu o Francisco. Tinha quatro anos quando a broncopneumonia o levou. Foi enterrado na véspera de Natal. Em rigor, em rigor, penso que as chamadas falsas memórias não existem, que a diferença entre elas e as que consideramos certas e seguras se limita a uma simples questão de confiança, a confiança que em cada situação tivermos sobre essa incorrigível vaguidade a que chamamos certeza. É falsa a única memória que guardo do Francisco? Talvez o seja, mas a verdade é que já levo oitenta e três nos tendo-a por autêntica [...] (SARAMAGO, 2006, p. 110).

Saramago diz ter "sofrido um pouco" ao escrevê-lo, "porque algumas coisas que conto são dolorosas. Recordações familiares que não são agradáveis, que me tocaram negativamente; podia tê-las omitido, mas não podia dar uma visão idílica de tempos que de idílicos não tinham nada. Isso causou-me dor. E por vezes bloqueou-me", afirmou o autor nas vésperas de sua publicação na sua aldeia natal de Azinhaga, no centro de Portugal, na mesma entrevista supracitada.

A exemplo de outros escritores consagrados, Saramago relaciona o passado vivido em sua infância com o presente, transformando suas memórias autobiográficas em fonte de produção literária. Perguntado sobre o fato de sua obra ser ficcional ou não, representação ou experiências vividas, o autor afirma que as memórias recordadas no livro lhe propõem um reencontro com sua infância, no sentido de que provoca a recuperação de vivências que marcaram sua existência.

Não sei como o perceberão as criança agora, mas, naquelas épocas remotas, para as infâncias que fomos, o tempo aparecia-nos como feito de uma

espécie particular de horas, todas lentas, arrastadas, intermináveis. Tiveram de passar alguns anos para que começássemos a compreender, já sem remédio, que cada uma tinha apenas sessenta minutos, e, mais tarde ainda, teríamos a certeza de que todos estes, sem exceção, acabavam ao fim de sessenta segundos [...] (SARAMAGO, 2006, p.59).

Em meu entendimento, Saramago olha para a infância que (re)cria em sua obra literária buscando sensações e explicações que possam caracterizar o ser-criança nas impressões por ele percebidas enquanto menino. Nesse caso, arrisco a dizer que o autor narra suas lembranças lúdicas de infância tal como a criança que fora, dado pelo que seus pensamentos e sentimentos o disseram. Diante de suas memórias de infância, trouxe lembranças individuais que se entrelaçaram a elementos culturais, partilhados por quem viveu em um lugar e um tempo particulares.

Nesse sentido, então, o adulto Saramago que narra a criança que foi, imprime em sua forma de perceber o mundo e a infância imagens, afetos, cenas e personagens como matéria de sua obra. Tal como afirma o próprio autor, nas memórias pequenas de quando fora pequeno, “encontramos um lugar trazido pelo poder reconstrutor da memória, à superfície de datas e referências precisas”.

Não se sabe tudo, nunca se saberá tudo, mas há horas em que somos capazes de acreditar que sim, talvez porque nesse momento nada mais nos podia caber na alma, na consciência, na mente, naquilo que se queria chamar ao que nos vai fazendo mais ou menos humanos. Olho de cima da ribanceira a corrente que mal se move, a água quase estagnada, e absurdamente imagino que tudo voltaria a ser o que foi se nela pudesse voltar a mergulhar a minha nudez da infância, se pudesse retomar nas mãos que tenho hoje a longa e húmida var ou os sonoros remos de antanho, e impelir, sobre a lisa pele da água, o barco rústico que conduziu até às fronteiras do sonho um certo ser que fui e que deixei encalhado algures no tempo (SARAMAGO, 2006, p. 15).

Todavia, Saramago entende que a memória se constrói por um processo de composição, e que por isso não cabe qualquer forma de distinção entre lembranças verídicas ou falsas:

A história é longa, mas poderá ser resumida em poucas palavras. Quando há muitos anos me veio a idéia de escrever as recordações do tempo que era

pequeno, tive logo presente que deveria falar [...] (SARAMAGO, 2006, p. 113).

E continua,

Presume-se, portanto, que os estados de alma sejam pertença exclusiva da maioria, da gente crescida, das pessoas que já são competentes para manejar, com mais ou menos propriedade, os graves conceitos com que subtilezas destas se analisam, definem e minudenciam. Coisas de adultos, que julgam saber tudo (SARAMAGO, 2006, p.18).

Sobre isso, é possível compreender que Saramago textualiza sobre sua infância separando-a do adulto que narra, pois para ele “[...] há um momento em que a gente se separa da infância. Separa-se completamente. Há um corte e então abandonamos a criança que fomos para entrar na vida adulta [...]”. Em *A maior flor do mundo*, escreve:

Sai o menino pelos fundos do quintal, e, de árvore em árvore, como um pintassilgo, desce o rio e depois por ele abaixo... / Em certa altura, chegou ao limite das terras até onde se aventurara sozinho. Dali para diante começava o “planeta Marte”. Dali para diante, para o nosso menino, será só uma pergunta: “Vou ou não vou?”. E foi. (SARAMAGO, 2001, pp.2-3)

O escritor, ao narrar sua infância, durante seu exercício memorialístico, posiciona a criança à distância, personificando-o e reinventando-o à medida que escreve. Com isso, atribui um sentido ao que viveu e depois o relata através de Zezito, a criança-escritora, no menino contemplativo e observador, que Saramago reflete e recria ao mesmo tempo, com as recordações de experiências da criança que fora, abrindo um diálogo entre passado e presente. Nessa forma estilística de narrar, o autor faz menção aos poucos brinquedos que tinha para brincar, em na maioria, quando existentes, construídos artesanalmente, fabricados em lata ou madeira e/ou comprados de vendedores ambulantes.

Esta forma de abordar a infância enquanto adulto fica bastante expressiva quando diz “[...] A gente, na verdade, habita a memória”, visto que “escrevo para saber a respeito da criança que fui”, pois “tento agora me reencontrar com isso que temos de mais primitivo” (SARAMAGO, 2006, p.2).

Espero que estes apontamentos sobre Saramago, acerca de sua memória de infância, as quais, aliás, também inspiraram este estudo, possam refratar elementos que se relacionam ao modo como os professores-sujeitos desta pesquisa também aludiram às suas memórias (lúdicas) de infância, ao terem se voltado para o passado permitindo-se evocar experiências vividas a partir de uma ligação quase que visceral com a terra e com o universo rural em suas infâncias.

Em pensamento análogo, com Manoel de Barros, trago outro exemplo onde manifestações lúdicas são ilustradas a partir de memórias de infância de um renomado escritor/poeta brasileiro. A infância nele representada, sob uma perspectiva idílica, é apresentada em brinquedos e brincadeiras, como testemunhos de uma cultura lúdica peculiar, camponesa, a partir do menino que teve uma infância rural com valores e experiências tais como aqueles sujeitos que usufruíram de liberdade para brincar e criar em amplos espaços, ao ar livre e no contato próximo com a natureza.

Manoel de Barros narra o adulto com suas memórias de infância, que lembra de suas experiências de menino em primeira pessoa. Com um eu-lírico e poético, recurso estilístico do autor, a criança que fala descreve acontecimentos e relações sociais por ela vividas, a partir de uma riqueza de elementos sócio-culturais e vozes que permeiam sua constituição.

A criança que narra interage com sua realidade, possui uma identidade própria e representa o homem contemporâneo que vivencia o movimento de sua história, cultura e linguagem. O menino que vive uma infância agreste e múltipla materializada em brinquedos e brincadeiras é o mesmo sujeito que imprime sua singularidade e subjetividade em seus modos de brincar e se relacionar com brinquedos e objetos os mais diversos encontrados na natureza.

A partir das alegorias presentes em sua literatura, é possível perceber um complexo sistema de significados e sentidos construídos socialmente por uma criança-sujeito que se constitui relacionando-se dialeticamente com elementos materiais representantes de sua realidade social, repletos de signos que a refletem e a refratam.

A exemplo destes dois excertos:

Remexo com um pedacinho de arame nas minhas/memórias fósseis./ Tem por lá um menino a brincar no terreiro/entre conchas, osso de arara,

sabugos, asas de caçarolas etc./E tem um carrinho quebrado de borco/no meio do terreiro./O menino cangava dois sapos e os botava a arrastar/o carrinho./Faz de conta que ele carregava areia e pedras no seu caminhão./O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por um barbante sujo./Eram sempre umas latas tristes./O menino hoje é um homem douto que trata com física quântica./Mas tem nostalgia das latas./Tem saudades de puxar por um barbante sujo/umas latas tristes./Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem/douto encomendou uma árvore torta.../Para caber nos seus passarinhos./De tarde os passarinhos fazem árvore nele (BARROS, 1998, p.47).

O mundo meu é pequeno, Senhor./Tem um rio e um pouco de árvores./Nossa casa foi feita de costas para o rio./Formigas recortam roseiras da avó./Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas./Seu olho exagera o azul./Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves./Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os besouros pensam que estão no incêndio./Quando o rio está começando um peixe, Ele me coisa./Ele me rã./Ele me árvore./De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os acasos (BARROS, 1996, p.17).

Barros, com sua sensível poesia, parece se encantar e se perplexibilizar diante da capacidade de invenção da criança. Em meio à “desordem das falas infantis”, que seus versos enunciam, utiliza imagens metafóricas de um menino que olha como criança e como poeta, que fala como criança e como poeta, que atravessa a realidade, inventando-a e desvelando-a, com sensibilidade e gestos próprios de criança.

A representação da ruralidade, da relação do homem com a natureza e de uma cultura identitária, ainda que ficcionalizada pelo autor, tem nela os sentidos abertos. Cada tempo e cada espaço infantil são narrados com suas peculiaridades culturais e históricas, representando a infância de seu lugar, com suas experiências no campo:

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (BARROS, 2008, p. 11).

Dificilmente eu poderia falar de memórias de infância e não trazer Manoel de Barros neste estudo. O autor, poeta, aprecia os resíduos da infância em *Exercícios de ser criança e Memórias Inventadas*, obras nas quais o mundo da criança é mediado pela realidade imediata e a experiência sensível. Barros parece que “obedece a desordem das falas infantis” em sua linguagem poética, a partir de um vocabulário carregado de neologismos e sinestésias, metáforas e prosopopéias, em um mundo que começa na infância e é influenciado e construído pelas associações e transferências. Com isso, Barros revisita o passado da infância, como adulto, e encena com palavras e poesia de imagens, as atitudes próprias da infância, tal como o faz em *A arte de infantilizar formiga* (1996), quando escreve : “[...] Nos fundos do quintal era muito riquíssimo o nosso/dessaber./A gente inventou um truque pra fabricar brinquedos/com palavras./O truque era só virar bocó./[...] As distancias somavam a gente para menos [...] (BARROS, p. 11).

Por estas palavras, fica a impressão de que a alusão à infância, sugerida por Barros, revela e desvela aquilo que é difícil de se expressar, aquilo que transita entre o real e o irreal, entre o provisório e o inacabado, entre a não-resposta e a promessa, entre as perguntas e o desconhecido, entre o vir a ser e o indecifrável. Assim me parece a infância de Barros, aquela que aceita o faz de conta na experiência, que brinca com a incerteza, aquela que vive um tempo e um espaço histórico e cultural, sem se prender ao convencionalismo do mundo adulto, prático e utilitário.

A criança desse autor, aquela que sente a realidade pela percepção da natureza animal, vegetal e material do mundo, em conformidade com a infância de Benjamin, satisfaz seus desejos de conhecer, sem exigir respostas definitivas do universo desconhecido. Compreende o mundo transformando em brincadeiras aquilo que desconhece, admitindo e experimentando o imaginário e o extra-sensível.

Barros, então, se refere à infância voltando ao passado e realizando-a no presente, tal qual a criança que “não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho de vento e trem”, ou mesmo “a menina avoadada” e “o menino que carregava água na peneira”.

No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado./Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados./Eu não morri porque o rio era inventado./Sempre a gente só chegava no fim do quintal./E meu

irmão nunca via a namorada dele-/Que diz-que dava febre em seu corpo (BARROS, 1999).

Desexplicação

Língua de criança é a imagem da língua primitiva./Na criança fala o índio, a árvore, o vento./Na criança fala o passarinho./ O riacho por cima das pedras soletra os meninos./Nas crianças os musgos desfalam, desfazem-se./Os nomes são desnomes./Os sapos andam nas ruas de chapéu./Os homens se vestem de folhas no mato/A língua das crianças contam a infância em tatibitati e gestos (BARROS, 2001).

Em *Memórias Inventadas: a infância* (2008), fala de si e de suas brincadeiras, comuns a crianças de seu tempo. Sua oralidade, assim como ilustrações com aviões, pipas, peixes, barcos ou violão, remonta ludicamente ao universo da infância, onde relembra momentos, retrata tipos, situações e experiências de seu tempo e espaço próprios, vividos ou inventados. Assim, reconhece nas memórias lúdicas infantis inúmeras sensações, desejos e afetos (habitados ou imaginados) instaurados pelo brincar:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedrinhas do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...] (BARROS, 2008, p.59).

Em *Na rua do sabão, Boca de Forno, O anel de vidro, Trem de ferro, Rondó do capitão e Evocação do Recife* de Manuel Bandeira, publicado em *Libertinagem* (1930), a literatura brasileira coloca a infância lúdica na criação de suas poesias. Em sua obra, é possível identificar nitidamente experiências de brincar em atividades como cantigas de rodas, parlendas, brinquedos e estórias da tradição oral impregnando sua infância, associadas a um contexto histórico e social bastante peculiar da cultura brasileira do início do século XX. Nelas, o autor não se refere a uma infância cronológica e psicológica, mas (re)vivida, recriada e ressignificada através de uma linguagem lírica. Para Bandeira, tanto na poesia da infância quanto na memória existe a possibilidade de transformar a realidade através da imaginação.

Um aspecto que aparece com destaque no texto poético de Bandeira é de um lado a ausência de meios de comunicação de massa, de outro, como aliada, a presença marcante das brincadeiras de e na rua. Com fortes marcas de práticas de oralidade, seus versos desvelam uma infância historicizada, com nítidos traços sociais e coletivos vividos em um ambiente fortemente impulsionado pelo desenvolvimento industrial e urbano. Seu eu-lírico retrata a narrativa de meninos pobres, comunicando experiências vividas e observadas, tal como o faz um contador de histórias.

Segundo Aguiar (2008),

a narrativa poética de Bandeira recria as experiências humanas em continuidade para gerar nova significação. O poeta busca incansavelmente aquilo que conserva em sua memória, as lembranças da meninice e a recordação das histórias [...] A infância em Bandeira remete à experiência e esta à narração [...] o poeta observa as ruas, [...] a fim de transmitir às gerações futuras seu aprendizado, que através da infância [...] enriqueceu sua experiência poética, conforme confessa no *Itinerário de Pasárgada* [...] (p.7)

As lembranças de infâncias lúdicas adentram o espaço da memória, de lugares e passagens, sendo ela matéria fundante em sua obra literária, como se é possível notar nos excertos abaixo:

A Rua da União onde eu brincava de chicote-queimado e/partia as vidraças da casa de dona Aninha Viegas [...]” A gente brincava no meio da rua/ os meninos gritavam: Coelho sai! Não sai! [...] Como eram lindos os nomes das ruas da minha infância [...] (BANDEIRA, 1977, p.212).

[...] não sei se exagerei dizendo que foi na Rua do Curvelo que reaprendi os caminhos da infância [...] (BANDEIRA, 1930, p. 60).

Nos fragmentos acima, percebemos um olhar sobre a infância, na voz do adulto, a partir de uma ótica coletiva, recriada, buscada na memória de um tempo distante, de um ser-criança-menino, que foi e que está sendo, narrado(r).

Já Graciliano Ramos, em seu romance de memórias *Infância*, narra o quanto foi penosa a sua experiência de criança nos fins do século XIX e início do século XX. Sua escrita revela e desvela a realidade vivida durante este período de sua vida, tanto no ambiente familiar quanto escolar. Em meio às inúmeras situações de violência e descaso familiar, o menino

Graciliano desconfia da justiça dos homens. Diante de surras, castigos e humilhações físicas sofridas, põe em destaque o poder e a força do adulto que se sobrepõe à criança:

Iamos com freqüência no sítio de que meu pai cultivava perto da rua, para lá do cemitério novo. Debaixo das arvores do aceiro, descansando sobre folhas secas, conservavam-me horas entorpecido, a olhar as fileiras de mandioca, as cercas, periquitos que namoravam espigas amarelas. [...] Achava tola a brincadeira e enjoava-me dos meninos barulhentos. [...] Entristeci, humilhado por anunciarem a minha ignorância. Quis reclamar, fingir-me esperto, mas desanimei, confessei interiormente que eles procediam de modo singular. Afastei-me sério, livre de curiosidade [...] (1985, p.84).

Luisa Dacosta, ensaísta portuguesa e autora de obras de literatura infantil, na antologia *Infância e Palavra* (2001), assim se refere aos brinquedos em miniatura próprios da atividade do universo rural:

As meninas tinham uma boneca-filhinha e um fogãozinho. Tudo o resto era invenção: cantareirinhas de caquinhos, miúdos e preciosos, queijinhos feitos de casca de laranja, a dedal, peixinhos verdes de folhas de arbusto, vendidos na canastrinha, bifes de concilros acompanhados de arroz de raposa, colhidos nos muros, chaveninhas de eucalipto para o chá das visitas das bonecas [...] (DACOSTA, 2001, p.47).

José Lins do Rego na obra *Meus verdes anos*, publicada em 1956, descreve suas memórias de infância, assim como Cecília Meireles em *Olhinhos de Gato* (1980), quando diz:

“Procurei-me nesta água da minha memória/Que povoa todas as distâncias da vida/E, onde, como nos campos, se podia semear talvez/ Tanta imagem capaz de ficar florindo...”/ (MEIRELES, 1980, p.149).

Concluindo, a representação da infância lúdica é evidente nas obras poéticas destes autores, assim como a recriação e a incorporação de valores e imagens típicas de uma memória lúdica de infância. A imersão no passado aparece como objeto destas poesias e narrativas de infância. Nestes termos, infância e memória são conjugadas em tempos e lugares com peculiaridades culturais e históricas.

Em síntese, o distanciamento que filtra o passado vivido imprime no presente uma nova forma de (re)ver e (re)criar a infância que se viveu. Lembranças individuais de infâncias que se aproximam a lembranças de muitas outras infâncias, compartilhadas socialmente;

Diálogos entre dois universos: o passado infantil e o presente adulto; singular e plural, particular e coletivo, referente àquilo que foi e aquilo que gostaria que tivesse sido.

O que se (re)construiu e se viveu historicamente como passado, ou seja, a infância rememorada pelo eu narrado, relaciona-se com o presente do eu que narra, mediados um pelo outro. Nesse sentido, não se compreende agora o que se viveu outrora, pois o outrora é agora e o agora é outrora. Sendo assim, a memória não repete, recria o passado e a infância de um adulto que rememora. E então, o narrador de memórias de infância revive o passado no presente, reconstrói socialmente os cenários e espaços sociais onde brincou, como fez, também, Mario Quintana em *Eu quero meus brinquedos novamente!*

Recordo ainda... E nada mais me importa.../Aqueles dias de uma luz tão mansa/Que me deixavam, sempre, de lembrança, /Algum brinquedo novo à minha porta.../Mas veio um vento de Desesperança/Soprando cinzas pela noite morta!/E eu pendurei na galharia torta/Todos os meus brinquedos de criança.../Estrada afora após segui... Mas, ai,/Embora idade e senso eu aparente,/Não vos iludais o velho que aqui vai:/Eu quero os meus brinquedos novamente!/Sou um pobre menino... acreditai.../Que envelheceu, um dia, de repente!... (QUINTANA, 2005, p. 26).

Muito presente em sua obra, também, a valorização da infância é visível em seus poemas quando colocada acima de qualquer outro fenômeno. O poema é construído num jogo dialético de oposições entre o passado e o presente, entre a criança e o adulto, de forma que a síntese final é estabelecida com a síntese criança-adulto.

Em síntese, ao que parece, o eu-lírico de todos estes autores até aqui mencionados, continua menino e vivendo no adulto, em meio às transformações impressas pelo tempo cronológico e às experiências acumuladas ao longo de suas trajetórias existenciais. É muito semelhante entre estes poetas a presença da criança emprestando-lhe vozes, tal como fez Manoel de Barros em *Ascensão* (2005, p.41), poesia que escolho para finalizar estes apontamentos, entre tantas que gostaria de aqui registrar, mas que não posso incorporá-las neste momento, sobretudo porque a intenção foi trazê-las para que pudessem, em um sentido metafórico, provocar no leitor o desejo de reencontrarem-se com suas próprias memórias de infância, haja vista as inúmeras possibilidades que o brincar permite:

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,
Foi que vi como o adulto é sensato!
Pois como não tomar banho nu no rio entre pássaros?
Como não furar lona de circo para ver os palhaços?
Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?
(Ausência da voz é infantia, com t, em latim.)
Pois como não ascender até a ausência da voz –
Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo –
ainda em movimento.
Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes –
Ainda sem penugens.
Por que não voltar a apalpar as primeiras formas da
pedra. A escutar
os primeiros pios dos pássaros. A ver
as primeiras cores do amanhecer.
Como não voltar para onde a invenção está virgem?

1.2 INFÂNCIA, BRINCAR E MEMÓRIA DE INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN

Em Walter Benjamin encontrei elementos que me ajudaram a refletir com mais profundidade o tema que ora me proponho a investigar, qual seja, a memória lúdica do educador que narra sobre sua infância, objetos lúdicos e brincadeiras como categorias associadas tanto à formação quanto ao trabalho docente.

Para tanto, tomei-o como referência teórico-metodológica partindo do pressuposto de que sua abordagem sobre a relação entre o brincar e a brincadeira na infância contribuem largamente para o propósito deste estudo.

As idéias de Benjamin, sobretudo conceitos extraídos de sua teoria, tais como memória, narração, rememoração, reminiscência, infância, brincar e brinquedos, particularmente caros a esta Tese, foram igualmente fundamentais para esta pesquisa. Particularmente os ensaios *História cultural do brinquedo* (1987), reunidos na Antologia *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação* (2009), aparecem recorrentemente e em maior expressividade, dado o fato de que problematizam e explicitam a compreensão das relações entre infância, memória e brincar.

De um modo peculiar, o conteúdo e a forma de seus ensaios, associados às suas idéias originais, críticas e irreverentes, inspiraram este estudo especialmente porque tomam a infância e o brincar na infância, particularmente, como elementos que não admitem fronteiras, como instâncias que dialogam descontinuamente e de um modo dialético e fragmentado.

Mais uma vez com o propósito de justificar o destaque conferido à Benjamin mais especialmente nesta seção, penso que o pensamento benjaminiano sobre a memória do brincar na sociedade contemporânea mostrou-se fecundo para este estudo sobretudo porque permitiu pensar o processo de formação e a prática docentes implicados junto ao contexto educativo atual. E também, porque atribui grandeza ao passado advogando apelo tanto à experiência partilhada quanto aos signos da infância.

Nessa perspectiva, e partindo dessas considerações, inicio minhas reflexões trazendo Kramer (1994), quando afirma que a partir de sua perspectiva filosófica o micro e o macro se fundem entre as suas memórias de infância (seu eu) e as de outras crianças (como as nossas, por exemplo) com histórias vividas no capitalismo de sua época, o qual reiteradamente critica e historiciza.

De acordo com Benjamin, o tempo da infância é o tempo do brincar e o tempo de “agoras”, em que passado, presente e futuro relacionam-se numa unidade. Trata-se de um tempo que se abre para diferentes possibilidades. E é nesse tempo que Benjamin viaja e reflete sobre os modos de ver de uma criança, sua sensibilidade, valores, estética e historicidade, isso porque designou a memória do brincar como um substrato que além de possibilitar a redenção do sujeito com ele próprio, pode estabelecer liames entre distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais.

Sobre esse assunto, Benjamin, mais uma vez participa diretamente das reflexões deste estudo quando observa que a partir das representações veiculadas pela rememoração de uma situação lúdica, o adulto pode aludir à sua infância, e assim, perceber a origem de suas experiências e concepções sobre brincar.

Tal como um fio que tece a experiência, o autor afirma que as rememorações da infância de um adulto são acionadas porque a criança pulsa neste adulto que escreve e está presente em si, em sentido pleno. Todavia, ele explica que este segundo não compreende a percepção infantil porque muitas vezes a visualiza através de sua própria perspectiva espaço-temporal linear, fragmentada e mecânica, que racionaliza as possibilidades de sedimentação da experiência na memória. Assim procedendo deixa entrever a idéia que lhe é tão cara de que a cultura adulta se impregna de uma cultura infantil, na medida em que o passado de uma infância recalçada ou esquecida pode ser reinventado no presente da vida adulta.

Ainda sobre sua proposição de tempo histórico, passado e presente entrelaçam-se, coexistem, não se superpõem um ao outro, não se separam e são dimensões ativas, incompletas e reiteráveis entre si na cultura contemporânea por ele percebida e criticada. Isso porque, Benjamin compreende que na apreensão do tempo o que importa é a intensidade e não sua cronologia sucessiva e ordenada. Logo, o que tem significação e duração no tempo histórico, para ele, não é representado por uma linha homogênea, pois experiências vividas em diferentes tempos se desenvolvem de um modo contraditório, ambíguo e concreto.

Na perspectiva benjaminiana, o passado, em um adulto, prepara seu presente na medida em que amplia fronteiras, pois não importa ao narrador aquilo que se viveu, mas o que confere significado a essa rememoração. Deste modo, o passado é fonte e fenômeno de formação e transformação do sujeito. E por falar em processo de rememoração da infância e de brincar na infância, do ponto de vista de um adulto que narra, para mim, esta, de autoria de Benjamin, é uma das formulações mais bem formuladas a respeito.

Desenvolvida no contexto dos novos paradigmas que exaltam narrativas não-lineares, Benjamin se expressa a partir de uma cronologia descontínua, construída a partir de fragmentos de pensamentos, sob uma escrita autoral marcada pela originalidade e distinção de um modo de ser e ver no mundo, e não pela concisão, objetividade e geometria do projeto que fundamenta a ciência moderna em vista de um estilo racional e cartesiano, legitimado entre seus pares à época: sujeitos celebrados por sua racionalidade; estudiosos da modernidade do século XX.

Para Benjamin, assim como na infância ficam adormecidos vários adultos possíveis, nos adultos vivem adormecidos várias infâncias possíveis. E nesse sentido, para Benjamin, sob a lógica das lembranças é possível reparar e ver o que se manifesta no outro e fora de si.

Ainda em relação a possíveis viagens no tempo e nas memórias de infância de um adulto, Benjamin declara que nos diferentes modos de ser da criança e nas diferentes expressões das culturas da infância, o adulto organiza uma forma de perceber o seu mundo. Rememorá-los, então, sugere compreender que não se está diante de um único modo de se construir a história, pois ao se ressignificar, como tal, as perspectivas da criança e de sua experiência no mundo, recorda-se com ela a infância que habita em si.

Isso mostra o quanto os escritos benjaminianos atribuem grandeza ao passado, sobretudo quando propõem a ruptura do “era uma vez” acreditando que ao resgatar o passado, o presente no homem marca um encontro secreto com as gerações precedentes. Nesse modo de ver, quando o homem acessa o passado, através de sua memória, não o faz sem reescrevê-lo e vinculá-lo a experiências do seu presente.

Em vista desta forma de atribuir sentido ao passado e à memória como parte da experiência humana, dando ênfase à sua condição histórica e mutante, Benjamin (1987) explicita a infância e o brincar em sua teoria, associando-as às relações identificadas entre memória e história na modernidade.

Por tudo isso, entendo que a abordagem de Benjamin se desenvolve em estreita relação com a perspectiva dialético-materialista de Lev Vygotsky e Henri Wallon no campo da Psicologia, pois ao distinguir em sua teoria a infância desnaturalizada e com identidade própria, da visão de infância romancizada, infantilizada, reducionista e simplista convencionalizada por paradigmas de ciência que racionalizam-na, individualizam-na, fragmentam-na e destituem-lhe seu caráter subjetivo, complexo e dinâmico, Benjamin a concebe como reveladora do homem, na medida em que, para ele, como já dito anteriormente, quando o adulto volta ao passado a realiza no presente quando a rememora, participando,

assim, ativamente de seu tempo e de sua história. Importante dizer, a este respeito, que Benjamin dialogou com Freud e Jung, entremeando, portanto, fronteiras com os campos da psicologia, o que justifica sua proposição acerca da infância e do brincar vinculada a este campo do conhecimento.

Nestes termos, Benjamin tanto cita os estudos de Vygotsky quando se alinha com ele juntamente com o lingüista russo Nicolau Marr e enfatiza a dimensão histórica da linguagem, quanto quando atribui uma dimensão materialista à sua concepção de infância e de brincar na infância. Desta forma, cita os estudos de Vygotsky para tratar da relação que estabelece entre linguagem e pensamento.

E por falar, ainda, sobre o modo como desvela a infância, sua construção teórica, extremamente ousada em relação à educação, aparece especialmente quando em *Infância Berlimense por volta de 1900* (1987) reconstitui a própria infância por meio de reminiscências e lembranças de sua memória apresentando-nos, neste exercício de escrita narrativa, suas concepções a respeito da cultura lúdica infantil. Isso nos representado em experiências vividas em espaços, formas de brincar e tipos de brinquedos constituídos por (e constituintes de) sua história de sua vida, logo, seu paradigma de interpretação.

Quando Benjamin propõe-se a definir o que é ser criança em suas obras, escritas em textos curtos, sua intenção é condensar nelas uma experiência coletiva na representação de uma criança cuja história estava delimitada a um tempo de transformações sociais, culturais e políticas profundas: isto porque viveu algumas das crises fundamentais do sistema capitalista na Europa: a Primeira Guerra Mundial, o nazismo, o fascismo, o stalinismo, bem como o início da Segunda Guerra Mundial.

Assumindo uma posição política, o pensador relata lembranças e impressões advindas de experiências infantis de um menino rico e sensível cujo mundo perceptivo se confronta e se enraíza com o mundo histórico, enquanto aprendizado e criação de seu mundo.

A partir da palavra de um adulto exilado e crítico atento, desvela detalhes e segredos de um cotidiano que reflete e condensa experiências e imagens de revoltas e desejos coletivos vividos na Berlim do Segundo Império.

Em um cenário que se industrializa rapidamente e que se transforma em metrópole do dia para a noite, despontando como potência econômica imperialista, o garoto vagueia, observa e medita pelas ruas e galerias da cidade, casas de amigos, cafés, zoológico, fontes, lojas e caminhos das escolas e se recorda dos passeios com sua mãe, do jeito de caminhar um passo atrás, atento a emoções, lugares, pessoas e paisagens. É deste modo, portanto, que o

filósofo percebe o mundo sob sua perspectiva, assim como relembra e reinventa sua infância, com extrema riqueza de detalhes, apresentando-nos elementos que habitar(a)m este momento de sua vida, atribuindo atenção, sobretudo, a objetos, costumes cotidianos e pequenas coisas que, de tão familiares, poderiam não ser notadas por outrem. O que parece emergir de modo transparente em seus textos é uma linguagem muito particular e próxima à de uma criança que narra em meio ao calor dos acontecimentos descritos minuciosamente.

Nesse sentido, é possível dizer, que Benjamin recupera, em certo sentido, a maneira de ver da criança, sua sensibilidade e valores. Sob esse ângulo, os ensaios que retratam esta infância podem ser lidos como se fossem relatos escritos e impressões subjetivas de uma criança para outra criança, no bojo de uma cultura lúdica infantil. Particularmente a obra *Rua de Mão única* (1987), escrita em 1933, foi dedicada ao seu filho Stefan e com ela, Benjamin manteve vivo, através da criança e de sua visão sobre ela, a representação de fatos, sensações, personagens e objetos de uma infância ainda muito presente no adulto de quarenta anos que narra.

Jeanne-Marie Gagnebin (2004, p.80) assinala que o trabalho da memória e vínculo do passado/presente em Benjamin permite a seu leitor visualizar as imagens de um passado infantil que volta para iluminar o presente por uma coincidência súbita que não depende da memória voluntária do sujeito, visto que não é tida como algo fruto de um acaso. Afirma a autora, que Benjamin dirige sua atenção para fora e, assim, objetiva tal memória numa não-tentativa de rever os êxtases da infância, tal como podemos observar nesta afirmação do autor a respeito:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos”, nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, que só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (BENJAMIN, 1987, p. 239).

No pensamento benjaminiano se assenta a busca de compreensão sobre sua cidade de origem, Berlim, assim como o retrato de seu convívio social. Sem linearidade, dialogando

com outros personagens em diferentes tempos, espaços e papéis, ora como criança-criança, ora como criança-adulto, caminha entre presente e passado, passado e presente, revisitando sua história de infância a partir de seu próprio olhar:

[...] e assim esse parque, que, como nenhum outro, parece aberto às crianças, era desfigurado para mim pelo difícil, pelo irrealizável. [...] Quantas vezes procurei em vão a mata onde se erguia um quiosque com terrezinhas vermelhas, brancas e azuis, no estilo de um jogo de encaixe de peças! [...] Mais tarde descobri novos rincões; sobre outros aprendi coisas novas. [...] Por isso, quando trinta anos mais tarde um conhecedor da terra, camponês de Berlim, assistiu-me no retorno à cidade, após afastamento comum de longa duração, seus passos araram esse jardim no qual semeou a semente do silêncio. [...] Conduziam para baixo, senão para a origem de todos os seres, certamente para a desse jardim. No asfalto que pisava, seus passos despertavam um eco (1994, p. 74).

Evidencia-se, neste excerto, que quando Benjamin se refere à memória de infância a interpreta como experiência atrelada ao passado, arraigada ao conhecimento e à experiência da realidade de um contexto histórico e acentuada por grandes modificações territoriais.

Nesse sentido, ao passear por suas memórias de infância, Benjamin faz uma reflexão de seu passado a partir do olhar crítico de adulto, trazendo para seu texto não somente sua memória individual, mas um quadro histórico social que envolve a memória coletiva mais abrangente. Ao rememorar, se preocupa em narrar sua infância como lugar de não razão e de não linguagem.

Benjamin me permite dizer que os conceitos¹⁸ por ele utilizados, tais como memória, narração, rememoração, reminiscência, infância, cultura, brincar, brinquedos e modernidade (especialmente nas obras especialmente reveladoras destas questões), partem de um estilo onde os sentidos se apresentam ora ditos ora silenciados, onde o passado do narrador perpassa experiências pessoais que provocam naquele que o lê uma reação empática que desperta e evoca reminiscências de uma infância imaginada, recriada, perdida e reencontrada pelo e no sujeito que a acompanha.

¹⁸ Tais conceitos mostram a importância atribuída por este estudo à Benjamin, também e sobretudo, nas análises apresentadas a seguir, acerca do brincar experimentado na infância evocado oralmente por professores que atuam com crianças no contexto rural.

Benjamin reúne lembranças, apresentadas sob o ponto de vista do eu-narrador, da voz subjetiva e confessional do autor, e recortes de experiências infantis vividas com adultos, brinquedos, escola e livros e(m) espaços significativos em sua formação. Neste caso, ao transitar por entre seus ensaios, se é possível revisitar lugares e percorrer tais espaços de sua história de vida, atualizando experiências por meio de lembranças-fragmentos de seu brincar, brinquedos e brincadeiras.

Nestes momentos, recorda e descreve brincadeiras e explorações de uma criança contemporânea, ele mesmo, que adora colecionar e, portanto, conservar brinquedos e miniaturas de realidade, numa forma de atribuir, assim, novas configurações a objetos e artefatos, então plenos de ritualidade e signos. Neles encontramos uma tessitura de um adulto que retoma acontecimentos que permeiam sua interioridade a partir de experiências objetivas de sua existência e subjetivas que pesquisou, organizou e sobre o qual se debruçou, tal como o faz no excerto abaixo.

Durante muito tempo, o que delas me fazia recordar era a caixa espaçosa na parede de meu quarto, com os primórdios de uma coleção de borboletas [...] Relembavam as ardorosas caçadas [...] se uma vanessa ou esfinge que comodamente poderia ter alcançado zombasse de mim com vacilações, oscilações e flutuações [...] Entre nós começava a se impor o antigo estatuto de caça: quanto mais se achegava com todas as fibras ao inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavivada (BENJAMIN, 1987, p.80-81).

Segundo Adorno (1987), tais experiências podem ser vistas como sendo de um adulto que olha a si mesmo, como se fosse possível observar e sentir em um ponto quase externo de sua interioridade mesma. Ele mesmo, enquanto criança, a procura de si mesmo pelo exercício da memória, é narrado em primeira pessoa, em um processo que associa história, memória e experiência do passado à luz do presente, no sentido objetivo e subjetivo que se possa admitir. Assim, condensa e compartilha aquilo que recorda, na singularidade de sua história de infância, da criança que foi. Nesse sentido, penso que seja possível então compreender como Benjamin articula história e memória, relacionando presente, passado e futuro, instigado pela rememoração, desvelando não “uma vida como de fato foi, e sim um vida lembrada por quem a viveu” (BENJAMIN, 1987, p.37).

Nesse processo, o universo infantil é apresentado tal como em um jogo de quebra-cabeças, haja vista o fato de que o autor intercambia lembranças representadas como tendo sido reais e/ou imaginárias. Do mesmo modo, o passado é desvelado através de imagens, sons, aromas e metáforas, próximas e distantes. Do aroma de maçã assando no forno na manhã de inverno à criança que passeou e entregou-se a diferentes territórios e objetos de sua casa, os acontecimentos revelam-nos, pelos labirintos da memória, a curiosidade, o encantamento e a estranheza implicados em sua narrativa (assim como em sua filosofia, literatura e crítica).

Fica-me a impressão de que sua particular experiência do passado nos aproxima, enquanto leitores, de nossa própria experiência e cultura infantil, visto que a criança presente no adulto (em Benjamin) nos permite reconhecer e desvelar o passado, à luz de um presente que vai sendo decifrado e reinventado à medida que o agora dialoga com o ontem, simultaneamente e descontinuamente.

Tal como afirma Galzerani (2002), como adulto Benjamin rememora sua infância, retomando a poesia desta fase, sem se distanciar das coisas as quais se referia. Nesse caso, o adulto exilado que escreve teoria sem fazer teoria, é o filósofo que dialoga com as suas experiências vividas, sem situá-las em uma lógica temporal etapizada e progressiva. Assim, Benjamin aproxima-se do objeto que focaliza, sem perder a relação com eles.

Alguns leitores de suas obras, tais como Kramer (2008, p. 20-1), alegam que em muitos fragmentos identifica-se uma autobiografia, ainda que o próprio autor não nos autorize a categorizá-la como tal, aliada à subjetividade do filósofo:

Em suas recordações do passado, deixa transparecer a perda do eu através do tempo que só o sujeito, abrindo mão de sua subjetividade, da temporalidade e do espaço de sua vida, mobiliza. Dilui-se não o sujeito que escreve, mas a identidade através do tempo, do objeto, do espaço. Na objetividade que aparece, pode ser fundada a experiência coletiva. A subjetividade é permeada, por algo mais expressivo que ela; algo que permite que, num indivíduo, toda uma época possa se expressar: a linguagem.

Ainda segundo Galzerani (2002, p.59), o autor

Produz, pois, uma transformação radical da visão clássica de autobiografia, já que focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na

relação com os outros. Rememora a criança que foi, articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias sociais.

Como afirma Vaz,

O tema da infância em Benjamin, [...], alcança um significado metodológico, estrutural no seu pensamento. Seja pela rememoração – fundamental para aquele que quer ser capaz de narrar histórias –, porque, para Benjamin, a experiência é uma categoria histórica essencial [...] (2010, p. 46).

Partindo de referências que se mantinham vivas em sua memória, Benjamin assume uma posição de cronista que faz a história de pequenos acontecimentos do capitalismo pós-industrial e escreve como quem busca preservar os valores da infância. Para isso, alia história e linguagem através da narrativa e a coloca como recurso para se compreender e acessar o passado, entendido como obra inacabada. Assim, privilegia o ato de rememorar e afirma ser através dele possível despertar experiências significativas e esquecidas.

Por esta perspectiva de análise, torna-se possível perceber como as categorias e conceitos infância, criança, brinquedo, brincar e brincadeira são apresentados por Benjamin, entrelaçados à sociedade contemporânea pós-século XX.

Particularmente em relação ao conceito de criança, Benjamin crê que ela, indivíduo social inserido numa história, pertencente a uma classe social, produtor e produto de sua cultura, apreende o mundo através da capacidade de percepção de afinidades e semelhanças, atribuindo-lhe outras relações de pertencimento e temporalidade. Acredita que a criança brinca com seus brinquedos, reconhecendo neles o caráter de objeto passível de confronto e, assim, identifica-se com ele para compreendê-lo, através de sua imaginação, criatividade e sensibilidade.

Para o autor, brincar significa expressar-se diante da vida, significa conhecer e produzir o conhecimento de si e do mundo; renovar os sentidos dados para sua realidade; questionar e criticar suas imposições de sujeição e submissão a valores instituídos pelos adultos; traz em si a dimensão simbólica que produz o sujeito, na medida em que testemunha a realidade psíquica da criança.

Ao compreender que a herança simbólica se faz valer no brincar, Benjamin (1994, p. 252) chama atenção para o fato de que as brincadeiras de perseguição (gato e rato), defesa

(goleiro, tenista) e luta (disputa por uma bola) revelam a oscilação na qual a criança vai se tornando autônoma de si mesma.

Com respeito a isso, o próprio Benjamin contenda que existe um duplo sentido na palavra *spielen*, que diferencia o brincar do representar, pois para ele, "a essência da representação, como da brincadeira, não é *fazer como se*, mas *fazer sempre de novo*, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora" (1987, p.253).

Nesta forma de entendimento, as experiências sociais de uma criança, atualizadas em brincadeiras e jogos, permitem-na representar e reelaborar a realidade livremente através da incorporação de papéis sociais os mais diversos. Com isso, a criança reconhece e reproduz semelhanças com sua realidade, diferenciando-as de uma imitação propriamente dita. Em outras palavras, Benjamin via na criança a possibilidade de recuperação da expressão humana, visto que as crianças não somente recordam (ou imitam) o mundo dos adultos, mas dele se apropriam criativamente atribuindo-lhe novos sentidos. Enfim, as observações benjaminianas sobre o brincar infantil não deixam dúvida, a meu ver, quanto ao seu caráter elaborativo e, também, rememorativo e repetitivo.

Sobre isso, Almeida (2006 p.546) afirma que

O conceito de mimese envolve, em última análise, a diluição de si para fins de aproximação com o outro. Por este motivo, a brincadeira torna-se um ritual mimético no momento em que a criança consegue diluir-se no espaço, no lugar e no tempo para dar significado ao objeto que manipula ou aos inúmeros papéis que representa com relativa tranquilidade nas diversas vezes que brinca.

Neste caso, conforme Benjamin salienta, as crianças estão ligadas ao mundo muito mais do que pensamos, captam sua essência, se sentem atraídas pelas atividades adultas, sem deixar de criar um mundo simbólico que alimenta seu imaginário.

Para Benjamin, a faculdade mimética ou de sua transformação está sendo extinta pelos modos de produção capitalista da modernidade e isso incide diretamente sobre o brincar infantil e o uso de alguns brinquedos como a boneca e o pião, os jogos de tabuleiros e os contos de fadas. Sobre isso, diz que para brincar é necessário um tempo encontrar-se consigo mesmo, com a sua história, com a sua subjetividade, com suas experiências de vida, com seu acervo particular de imagens recolhidas e experiências vividas e imaginadas. Este tempo que

não é apenas cronológico e linear, mas psicológico e fragmentado, portanto subjetivo. Tempo próprio da infância, que se transforma em curso singular e particular na vida de cada um, tempo reflexo do nosso tempo sócio histórico e cultural.

Nesse sentido, partilhar como o menino Benjamin de suas memórias de infância em seus textos significa não sair dela somente com as suas lembranças de lugares, objetos e experiências as mais diversas, mas com o corpo todo tomado.

No fragmento *Ampliações* (1987), encontramos a criança lendo, chegando atrasada, petiscando, andando de carrossel, desordenando, assim como em *Criança Escondida* (1987), vemos o coração batendo, a respiração suspensa, em que Benjamin ilumina, de modo comovente, a criança "encerrada no mundo da matéria", e parece abrir com as mãos, a cortina atrás da qual ela se torna "algo ondulante e branco como um fantasma...atrás da porta ela própria é porta...e a casa é o arsenal das máscaras" (pp. 40-41).

Em *Criança Desordeira* (2009), apresenta o modo infantil de ver e se apropriar do mundo, suas afinidades e sentidos atribuídos aos objetos do mundo que a circundam. Sua forma de se identificar e compreender as coisas, transformando-as e nelas transformando-se quando brincam, fica evidente em:

Toda pedra que ela encontra, cada flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção. Na criança, esta paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio, que continua a arder nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, porem com um aspecto turvo e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador (BENJAMIN, p. 107).

Tomando estas considerações a respeito de Benjamin, as palavras de Schlesener (2011, p. 129) muito bem as sintetizam:

Uma das idéias mais instigantes que perpassam os escritos de Benjamin é a de infância, vinculada às reflexões sobre a experiência moderna, à natureza e ao uso da linguagem [...], à reconstrução da história a partir de detalhes e ruínas, à temporalidade como repetição ou como criação que, no conjunto do seu pensamento, são questões que se entrelaçam.

Dentre outras questões, que julgo pertinentes àquelas que este estudo investiga, destaco a que se refere ao modo como Benjamin compreende a experiência infantil enquanto

experiência histórica produzida e que se produz no mundo urbano, a qual, segundo ele, carece de experiências corporais que advenham dos sentidos ligados ao olhar e às mãos, experiências estas que se materializam fortemente nos brinquedos.

Para exemplificar esta consideração, em *As Cores*, percebe-se nitidamente sua capacidade de articular, por meio de brincadeiras com as palavras, até porque este brincar, para Benjamin, é visto como prática de linguagem, a dimensão da consciência e da inconsciência (termo que remete à Psicanálise proposta por Freud e de quem Benjamin foi interlocutor) que atravessa sua narrativa:

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. [...] Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa jóia, num livro. [...] Naqueles dias, podia-se comprar bombons de chocolate em graciosos pacotinhos, nos quais cada tablete em forma de cruz era embrulhado em papel de estanho colorido. Essas pequenas obras, amarradas por um áspero barbante dourado, reluziam com seu verde e amarelo, seu azul e laranja, seu vermelho e prateado; em parte alguma duas peças da mesma cor se tocavam. Vencendo esse cintilante obstáculo, aquelas cores irromperam um dia sobre mim, e ainda sinto a doçura com que meu olhar então se saciou. Era a doçura do chocolate com que as cores iam se desfazer mais em meu coração que em minha língua. Pois, antes que eu fosse derrotado pela sedução das guloseimas, esse senso superior, com um golpe, sobrepujou em mim o inferior, me arrebatando (2009, p.101-102).

Nos dois excertos abaixo, mais uma vez seu olhar de adulto se conjuga ao tato experimentado e rememorado de e em sua infância:

Pela fresta do guarda-comida entreaberto sua mão avança como um amante pela noite. Uma vez familiarizada com a escuridão, tateia em busca de açúcar ou amêndoas, uvas passas ou compotas. E assim como o amante abraça sua amada antes de beijá-la, da mesma forma o tato tem um encontro preliminar com as guloseimas antes que a boca as saboreie. Como o mel, punhados de passas e mesmo o arroz, como todos entregam-se lisonjeiramente à mão! Quão apaixonante esse encontro de dois que finalmente se subtraíram à colher. Agradecida e selvagem, como uma moça que se rouba da casa dos pais, assim a geléia de morangos se oferece aqui à

degustação, sem o pãozinho e como que sob o livre céu de Deus, e mesmo a manteiga retribui com ternura a ousadia de um pretendente que tomou de assalto o seu quarto de menina. A mão, o jovem Don Juan, penetrou logo em todas as celas e aposentos, deixando atrás de si camadas que escorrem e quantidades que fluem: virgindade que se renova sem queixas (BENJAMIN, 2009, p. 105-106).

Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor de lã. Era tradição enrolada naquele interior que eu sentia na minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade...Tudo o que era guardado a chave, permanecia novo por mais tempo...Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho (BENJAMIN, 2009, p. 105-106).

Fica evidente, nestes excertos, além da combinação de experiências sensoriais, a partir do qual Benjamin experimenta cheiros, texturas, densidades e espessuras de objetos e lugares, o conceito benjaminiano de narrativa, quando então o narrador coloca suas marcas nas histórias que relata. Para Benjamin, o narrador narra acontecimentos sem que os encadeie objetiva e demonstravelmente, mas enquadrando-os no fluxo de sua forma de perceber a realidade.

Benjamin diz que sua narrativa mergulha as lembranças em sua vida para em seguida retirá-la de si, imprimindo-lhe sua marca. Com isso, fica evidente a presença da dialética em cada proposição que elabora.

Nessa perspectiva, toda narrativa é evocação, educação, memória e recuperação do passado sendo que nela constroem-se tempos inexistentes e paralelos, que podem ser detidos, acelerados ou retardados. A memória, assim, é um campo onde coexistem tempos diferentes e opera-se por rupturas, rompimentos e entrecruzamentos espaciais.

Em *Elogio da boneca* (1985), Benjamin mostra a paixão que tinha por brinquedos e brincadeiras, que implicavam para ele uma libertação, tanto que alia essa passionalidade a uma genialidade especulativa e poética, que o leva a conceber o brinquedo como “categoria” atrelada ao universo infantil, com peculiaridades que admitem diversas configurações. Sobre isso, Benjamin afirma que o brinquedo carrega em si toda a cultura em que se insere sua produção: desde a época a qual se vincula, até um modo de ver o mundo e de se relacionar com as crianças, passando também pelo modo de educar e apresentar o legado de uma geração, em outras palavras, um projeto de sociedade. Afinal, Benjamin, dentre as inúmeras questões que suas críticas suscitam, se refere a uma possível didatização, despertada após o final da guerra, dos brinquedos infantis, dos objetos e da cultura.

Para tanto, em *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação* (1984), Benjamin critica tanto o autoritarismo de idade que submete e subjuga as crianças, entendendo ser esta uma representação de pedagogia anti-educativa, quanto reconhece o adultocentrismo presente nas relações sociais e escolares, como reflexo de um processo de pedagogização, naturalização e infantilização da infância (e da cultura). Assim é que o ensaísta vê na criança o sujeito que revela o potencial transformador da educação. Para ele, a criança sofre a cultura, ao mesmo tempo que também a transgride e a inventa.

No excerto abaixo, *Armários*, observamos um tempo infantil tecido artesanalmente, através de uma criança desordeira que brincava fazendo com que objetos falassem e ecoassem no adulto-criança que conservava, no qual as lembranças não se apagavam:

O primeiro armário que se abriu por minha vontade foi a cômoda. Bastava-me puxar o puxador, e a porta, impelida pela mola, se soltava do fecho. Lá dentro ficava guardada minha roupa. Mas entre todas as minhas camisas, calças, coletes, que deviam estar ali e dos quais não tive mais notícias, havia algo que não se perdeu e que fazia minha ida a esse armário parecer sempre uma aventura atraente. Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos; então deparava minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas da maneira tradicional, de sorte que cada par tinha o aspecto de uma bolsa. Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era a “tradição” enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade (BENJAMIN, 1987, p.122).

É nessa perspectiva benjaminiana que se é possível compreender como brinquedos e brincadeiras infantis documentam o modo de o adulto se colocar em relação ao mundo da criança, uma vez que significativas interações da criança com o adulto e seu universo social passam pelo brincar e uso de brinquedos.

Diante de tudo isso, é possível pensar que a íntima relação que Benjamin estabelece entre brinquedo, brincar, cultura, infância, experiência, narrativa, história e memória, é pontuada pelo autor quando atribui importância à história do brinquedo e à memória do brincar, momento em que promove interações entre a criança (contemporânea) e seu mundo através da memória de sua infância.

E, eis mais um dos motivos que me permitem partir dos escritos de Benjamin (1985) para compreender e desvelar os múltiplos sentidos implicados na memória de infância de

educadores, quando possivelmente vinculada tanto ao seu processo de formação quanto à sua prática docente do e no contexto educativo atual.

Segundo Meira (2003), em *Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea*, para Benjamin, a memória do brincar, hoje apagada pelo excesso paradoxal de oferta fortuita de objetos às crianças, pode ser resgatada através de novas vias narrativas que operem a aproximação da criança a seus pares e à cultura. (p. 85). Desta sorte, Benjamin entende que experiências do passado podem ser evocadas oralmente por professores e alunos e que assim, sentidos diversos podem ser abertos à experiência infantil através de infinitas possibilidades que a linguagem pode oferecer. Isso porque, para ele, memória, conhecimento, experiência e linguagem são conceitos que se confundem e se fundem, paradoxalmente, e ao mesmo tempo, especialmente na infância.

Giorgio Agamben (2005), filósofo italiano contemporâneo, importante referência, hoje, na compreensão de Benjamin, no ensaio *O país dos brinquedos: reflexões sobre a história e sobre o jogo* (2005) problematiza o valor do jogo e da brincadeira na vida cotidiana dos homens. Assim como o faz Benjamin, em sua análise convergem os conceitos de infância e história, percebendo-os como não lineares.

Nas palavras de Gomes (2007, p.254), acerca deste estudo, afirma que, para Agamben, “não cabe a idéia da infância como etapa de uma ordem cronológica, porque a infância é uma potência que permite a renúncia do previsível e ilumina aquilo que não se revela de imediato”. E prossegue, “a infância coloca o indivíduo no lugar de produtor da cultura e, com outros interlocutores, ele acrescenta significação ao mundo.”

Benjamin, nos ensaios ora descritos sobre a cultura da infância, o brincar e os brinquedos, desdobra a história cultural dos brinquedos desde épocas pré-industriais até a década 40 do século XX, atribuindo ênfase a um processo que se inicia no século XIX e que recai na substituição paulatina de objetos lúdicos artesanais por fabricados em escala industrial, no período que designa como capitalismo pós-industrial.

Segundo Benjamin, o comerciante de brinquedos do século XVIII e XIX era o vendedor doméstico de ferragens e de marcenaria, que produzia os brinquedos nas oficinas manufatureiras de entalhadores em madeira, de fundidores de estanho, de fabricantes de velas e de confeitores de doces. Era o artesão pouco especializado que considerava o brinquedo como um produto com traços peculiares, e que assim, combinava uma técnica primitiva com um material rudimentar, que aproximava pais a filhos. [...] “assim como se podia encontrar animais de madeira com o marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o

caldeireiro, figuras de doce com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de velas” (1984, p. 68).

Em *História cultural do brinquedo* (1987) e em *Velhos Brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Markische Museum* (2009), Benjamin reconhece o declínio da simplicidade dos brinquedos, assim como se preocupa com a artificialização e fragmentação de seu uso, que associa ao processo de industrialização do lúdico e da infância, que propicia à criança o distanciamento com os adultos, com o imaginário e com o processo de criação próprio do brincar. No segundo texto, ora mencionado, o ensaísta apresenta uma sucessão de críticas a este universo designado como cenário de objetos do mundo lúdico infantil representado por adultos¹⁹.

Nesse sentido, sua crítica, pensada na contramão das leituras contemporâneas elaboradas até então, me ajuda a compreender que, sob a lógica da sociedade do consumo, os brinquedos, assim como muitas brincadeiras infantis, passam a impregnar as marcas das transformações sociais e culturais, a começar pela representação como objeto e bem de consumo que incorpora e reproduz diante das prerrogativas do mercado. Para ele, o brinquedo é um objeto cultural fortemente suscetível às nuances ditadas pelo materialismo cultural.

Chama a atenção nitidamente em suas notas a forma como se opõe intensamente ao mercado moderno que fabrica brinquedos sob aspectos que desconsideram a infância na sua natureza particular, atribuindo-lhe traços que caracterizam o que o adulto concebe nele, a partir de sua perspectiva, e não aquilo que a criança deseja em relação ao brinquedo. Pensando assim, o autor polemiza severamente a forma como a criança vem interagindo com o brinquedo, uma vez doutrinada e condicionada pelos adultos que o produzem.

Como exemplo de tal apontamento, percebido como reflexo de tal transformação, Benjamin critica o processo de plastificação e de homogeneização dos brinquedos, chegando a prenciar, assim, o processo de virtualização, tecnologização e didatização crescente destes, na associação que estabelece entre imagem e lúdico. De acordo com o filósofo, de pequenos objetos os brinquedos tornam-se maiores e perdem sua identidade, subvertendo-se ao controle dos adultos, ao universo decorativo e à indiferença da criança. Assim, os brinquedos refletem a transformação e as peculiaridades culturais e históricas pela qual passa a infância contemporânea nas suas íntimas vinculações com o brincar.

¹⁹ Entre os brinquedos apresentados e sobre ele refletidos, são anunciados desde cavalos de madeira até soldadinhos de chumbo, bonecas de resina e/ou de cera e trenzinhos.

É assim que Benjamin se refere ao processo de mercantilização do brinquedo e da criança, que, a seu modo crítico de observar, pode ser percebido tanto nos tipos de materiais (da madeira ao plástico, por exemplo) quanto na forma de produção e formato dos brinquedos, que impõem novas configurações em termos de relação entre estes e as crianças.

Para Benjamin (2009, p.99), as lojas de brinquedos passam a caricaturizar o capital econômico moderno condicionando-o em brinquedos cujas formas e processos de produção contrastam com o caráter e formato artesanal e popular (como já mencionado anteriormente) que conferiam aos brinquedos um traço de simplicidade relacionado intimamente a seu criador, que, por sua vez, combinava, segundo ele, uma técnica primitiva com um material rudimentar. O brinquedo, nesta perspectiva benjaminiana, distanciou a criança da produção do artefato.

Ainda que Walter Benjamin tenha feito referências a uma infância eminentemente urbana, tal prerrogativa me parece importante quando me detenho especialmente à cultura lúdica de contextos rurais, cuja complexidade e peculiaridade no que tange à formas de apropriação do brincar e uso de objetos lúdicos passa por graus de presença/ausência de urbanidade/ruralidade. Digo isso porque tanto a bola, quanto a pipa, a peteca ou mesmo a boneca de sabugo de milho ou de pano são considerados brinquedos tradicionais na sua forma de apropriação por crianças ligadas a contextos rurais, tanto quanto por crianças vinculadas a contextos urbanos.

Segundo Benjamin, no mundo dos brinquedos, mais particularmente no mundo da criança que brinca, se aproximam e misturam-se pedras, plásticos, metais, vidro, madeira, papel, ossos, tecidos ou argila. Estes materiais são mimetizados e transformados em brinquedos numa relação de entrega, emancipação, contemplação e supremacia em relação ao objeto, resistência à banalização, criação e repetição:

Ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 2009, p.92).

Para Benjamin, na brincadeira da criança é o conteúdo imaginário e simbólico que determina sua atividade lúdica e não os objetos-brinquedos que utilizam (na sua dimensão material): a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-

se padeiro, quer se esconder e torna-se bandido ou guarda. Com efeito, contesta a crença de que a criança subordina-se ao brinquedo.

De todo modo, o brinquedo é visto, por Benjamin, como um instrumento híbrido e dialógico, que permite à criança manipulá-lo conforme seus interesses e desejos: [...] “para a criança que brinca sua boneca ora é grande, ora é pequena, [...] pois se trata de um ser subordinado” (BENJAMIN, 2009, p.98).

Segundo Almeida (2006), a criança quando brinca dilui-se no brinquedo (fundindo-se a ele) em uma relação quase que simbiótica, o que destitui a idéia de que esse objeto lúdico determina sua brincadeira e seu imaginário a ela relacionada. Neste caso, o brinquedo assume o caráter simbólico de “instrumento de brincar” e não apenas material que promove interação e criatividade (Benjamin, 1987, p. 70).

Brincar com um brinquedo, em Benjamin, assume, na criança, a experiência que lhe permite o refúgio, a perda, o (re)encontro, o domínio de si e o acesso ao outro. Brincando a criança liberta-se e reedita papéis sociais criando para si um mundo próprio: habitual, intenso e renovado.

A criança, para Benjamin, imita, incorpora e traduz o realismo do universo adulto para o cenário lúdico infantil, onde tudo pode ser livremente subvertido.

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas. [...] Quem a descobrir pode fazê-la petrificar-se como ídolo debaixo da mesa, entretê-la para sempre com fantasma na cortina, bani-la pelo resto da vida na pesada porta (BENJAMIN, 2009, p. 107-108).

Nesse contexto, é percebida como sujeito portador de uma natureza cujo imaginário pode ser constituído e reconstituído por personagens sombrios, grotescos e cruéis no ato de brincar.

Pequenos atentados terroristas maravilhosamente executados, com príncipes que se despedaçam, mas que voltam a se recompor; incêndios que irrompem automaticamente em grandes lojas, invasões e assaltos. Bonecas-vítimas que podem ser assassinadas de diversas formas e seus

correspondentes assassinos com todos os seus respectivos instrumentos; guilhotina e forca [...] (BENJAMIN, 2009, p. 87).

Assim, fica-nos evidente que tanto a criança quanto a experiência infantil esboçada por Benjamin aparecem sempre vinculadas ao mundo do brinquedo, percebido enquanto produto material, simbólico, cultural e social. Este brinquedo, em si, é apresentado como extensão de seu próprio corpo, confundindo-se com ele, por vezes, como sujeito.

A criança é aquela que reconstrói e ressignifica de um modo compreensível os brinquedos, no ato de brincar. Brincando, a criança renova o antigo, reconstrói a lógica do adulto e experimenta algo novo. Nesse sentido, “[...] uma vez extraviada, quebra e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada na comuna lúdica das crianças” (BENJAMIN, 2009, p. 87). Neste caso, para Benjamin, o brinquedo é submetido às necessidades da criança, mistura-se com seus significados e inspira vida aos objetos mudos e sem movimento, esquecidos ou abandonados pelos adultos.

Segundo Benjamin, a criança quer sempre repetir a vitória da aquisição de um saber-fazer, desejando incorporá-lo a seu repertório de ações. O adulto, em sentido contrário, rememora no brincar suas experiências vividas, como se pudesse reencontrar os significados de sua infância, devolvendo-lhes a oportunidade de serem redescobertos nas suas práticas cotidianas.

Para o autor, a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas (BENJAMIN, 1984, p. 236-237).

Nestes termos, a criança estabelece uma espécie de jogo com as palavras e a realidade, apropriando-se de significados diversos, no sentido de produzir novos e outros sentidos. Atenta à detalhes, especialmente àquilo que o adulto deixou escapar, procura atentar as margens, sendo seu olhar aberto a novas formulações. Com isso, a incompletude lhe pertence e lhe abre perspectivas para um fazer sempre de novo.

Em sua concepção, as crianças gostam de brincar e sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços e resquícios que surgem em seu cotidiano doméstico, do trabalho de seus pais ou de outros espaços com os quais tenham contato.

Ainda nesta direção, em *Canteiro de Obras* (1987, pp. 18-19), o filósofo fala da irresistível atração das crianças "pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria". É nesses restos que reconhecem "o

rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas", e é com esse material que esculpe seu mundo.

Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Neles (nos objetos) reconhecem o mundo das coisas ressignificado para elas, e só para elas.

No plano das representações sociais, não brincam somente de ser professor, comerciante, pai ou personagem de televisão, mas também de serem cavalo, moinho de vento, trem, caminhão e trator. Segundo Benjamin, a intenção delas não é só imitar aquilo que perfaz o mundo dos adultos, mas sim estabelecer entre os mais diferentes objetos e percepções do e sobre o cotidiano, e, a partir daquilo que (re)criam em seus brinquedos e brincadeiras, uma nova e particular relação. É assim que as crianças formam seu próprio mundo das coisas, com um pequeno universo inserido em um maior: imitam e criam, fazem de novo, com novos arranjos e interpretações, a partir daquilo que têm de modelo. O autor desarticula, então, a referência de um sujeito que vive em devir, concebendo-o como quem tem outras perspectivas diferentes às dos adultos:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso (BENJAMIN, 1987, p.69).

Das reflexões que foram elaboradas, ao longo deste texto, posso dizer que em um estilo de redação que intercambia concisão e complexidade, Benjamin apresenta uma forma de ser criança: lenta e criativa. Tal forma de (se) mostrar criança coaduna com a forma como a relaciona e aproxima das brincadeiras infantis, e por meio destas a trocas e práticas de conhecimento do mundo das coisas.

Em síntese, em Benjamin, infância e lugares da infância, objetivos e subjetivos, de um mundo contemporâneo composto por geografias, arquiteturas e arqueologias específicas, ganham identidade, gestualidade e materialidade. Ali, a criança experimenta e percorre territórios por onde o olhar e outros elementos sensoriais ganham sentidos novos e outros em relação ao que as cidades ofereciam antes.

Seu senso de realidade e sensibilidade acurado, típicos de um homem culto, inteligente e livre de estilos e concepções acadêmicas convencionais, permite-nos pensar a Educação com e a partir dele. O tempo na narrativa benjaminiana não é abreviado, mas sentido intensamente pelo adulto/criança que procura e sente o mundo que o cerca, dissolvendo-se nele e com os objetos com os quais se relaciona.

Ao revisitar suas idéias originais, críticas e irreverentes, me senti instigada a pensar e ver o mundo de um modo amplo e profundo, visto que a leitura dos ensaios, aqui mencionados, traz conceitos imprescindíveis do autor para este estudo.

Recomendo-a à todos aqueles que se interessam por estes conceitos, pois penso que eles mostram-se fecundos para o campo da educação, especialmente para pensar o processo de formação e prática docentes ligadas à infância no contexto contemporâneo.

Também, para aqueles que investigam a infância, pois creio que torna possível a construção de novas percepções e concepções sobre suas relações com o brincar neste período.

Acredito, outrossim, que os ensaios de Benjamin me permitiram considerar a infância do educador de contextos rurais como categoria que se associa ao trabalho docente que esse profissional realiza, como se verá nas Seções 3 e 4 deste estudo, intituladas *Análise dos Dados I e II*, respectivamente.

2 DETALHAMENTO SOBRE O METODO

A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.
(GARCÍA MARQUEZ, 2003, p. 5)

2.1 Da Memória: uma reflexão

Continuidades e transformações ao longo da história da humanidade trouxeram implicações relevantes para os fenômenos relacionados à memória. Mais ainda, abordagens e teses, as mais diversas, buscaram sintetizá-la e explicá-la, enquanto processo social e forma de conhecimento da realidade, atribuindo-lhe inúmeros significados e definições, impedindo-me de referenciá-la a partir de uma perspectiva singular ou particular. Aliás, dificilmente poderia apresentar somente uma definição de memória.

Representando a forma mais antiga, primitiva e humana de registro, transmissão e consolidação de imagens do passado, a memória foi tomada na Antiguidade como aquela instância que constituía a base essencial da identidade individual e coletiva, a partir da qual o homem construía e percebia seu presente e realidade.

Na Grécia mítica/arcaica do século XII ao VIII a. C., por exemplo, uma sociedade ágrafa que se desenvolvia pela oralidade, e que considerava, portanto, o ato de lembrar uma arte, onde os conhecimentos e ensinamentos eram transmitidos pela tradição de seu povo, através do canto do poeta, que tornava a narrativa ajustada e adequada aos ouvidos de seus interlocutores, havia uma lógica de pensamento que compreendia a *memória* como instância que tinha por função primeira presidir as diversas formas do pensamento, tais como a sabedoria, a eloquência, a persuasão, a história, a matemática e a astronomia.

A idéia que permeava tal concepção entendia que o poeta em seu canto (narrativa oral) apresentava o passado enquanto possibilidade de ser do e no mundo visível perceptivo em que vivia. Esta forma de perceber a *memória* tinha como prerrogativa revelar e conhecer o mundo, tornando presentes diferentes níveis de ser. Acreditava-se que o mito de *mnemósine*²⁰ trazia consigo uma relação muito estreita com o sentido contemporâneo de memória.

²⁰ A origem da palavra *memória* adveio do termo *mnemósine*, uma palavra grega ligada ao verbo *mimnéskein*, que significa "lembrar-se de". A memória era uma deusa, *Mnemosine*, que, unida a Zeus, gerou nove musas, divindades responsáveis pela inspiração de poetas, literatos e filósofos. A deusa, mãe das Musas, protetora das artes e da história, possibilitava aos poetas a lembrança do passado e a transmissão aos mortais.

Enquanto entidade divina, sobrenatural e elemento vivo que contrastava e opunha-se ao esquecimento, tinha como prerrogativa resistir à passagem do tempo e conter a deterioração da existência. Nesse caso, vemos, então, a representação do binômio lembrar-esquecer; memória-esquecimento, como elementos que celebravam o pensamento mítico arcaico grego. Nessa perspectiva, lembrar e esquecer compõe a lógica da ambigüidade.

Pela memória, o homem inseria-se no contexto de seu tempo histórico e recuperaria a sua plenitude de existência individual. Por outro lado, pelo esquecimento, o homem poderia ser enganado pelas aparências e pelas palavras. Nesse sentido, a oposição entre memória e esquecimento se complementava, no sentido de que os contrários se inter-relacionavam.

Em Platão, a memória aparecia relacionada ao conhecimento, instrumento de ascese mística, compreendida como reminiscência e ligada à imortalidade. Sua filosofia atribuiu à memória o atributo de permanente e estável, recusando sua transformação histórica, na medida em que alegava que ela teria morrido com a escrita.

Platão designava-a como

conservação de sensações ou persistência de conhecimentos passados que, por serem passados, não estão mais à vista: é a retentiva; e possibilidade de evocar, quando necessário, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente: é propriamente a recordação ou reminiscência (ABBAGNANO, 2007, p.759).

Platão estabeleceu relação entre inteligência humana e ato de lembrar, quando associou memória a autodomínio, controle e razão. Para ele, saber significava lembrar-se, representava unir-se ao mundo das idéias. Na lógica platônica, aprender era recordar, reconhecer; memória era conhecimento da verdade. Aprendizagem e conhecimento se articulavam e relembavam a realidade.

Aristóteles, por sua vez, distinguiu a memória, propriamente dita, como faculdade de conservar o passado; reminiscência, como faculdade de invocar voluntariamente o passado. Com isso, sua teoria do conhecimento trouxe novas contribuições e ofereceu justificativas filosóficas e psicológicas ao estudo da memória.

Já no século IV, Santo Agostinho atribui uma dimensão psicológica à memória, que, segundo ele, aloca pensamentos e imagens apreendidas por nossa percepção. Para ele, sensações são arquivadas na memória até serem absorvidas pelo esquecimento ou requeridas na forma de lembranças. Tal modo de identificar a memória concebe-a como lugar que armazena lembranças do que se aprende, seja pela experiência seja pelo testemunho de

outrem. Nela, concentram-se analogias e associações entre experiências vividas e experiências representadas. Santo Agostinho considera a memória como atividade psíquica constituída por elementos introspectivos e divinos, que agregam memória, vontade e inteligência.

Em seus termos, observa:

[...] Eu não poderia nem mesmo falar de montanhas ou ondas, rios ou estrelas, as quais são coisas que conheço apenas na evidência de outras, se não os pudesse ver em [...] em minha memória (AGOSTINHO, 2006, p. 216).

Chego aos campos e vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie... Ali repousa tudo o que a ela foi entregue, que o esquecimento ainda não absorveu nem sepultou... Aí estão presentes o céu, a terra e o mar, com todos os pormenores que neles pude perceber pelos sentidos, exceto os que esqueci. É lá que me encontro a mim mesmo, e recorro das ações que fiz, o seu tempo, lugar, e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. É lá que estão também todos os conhecimentos que recorro, aprendidos pela experiência própria ou pela crença no testemunho de outrem (AGOSTINHO, 2006, p.44).

Para sintetizar estes apontamentos, posso dizer que dentre os grandes pensadores da filosofia que se reportaram à memória, Aristóteles e Santo Agostinho tanto exploraram a dimensão psíquica quanto investiram profundamente na compreensão deste objeto.

Como não é meu objetivo caracterizar nesta investigação (ainda que brevemente) outros teóricos representativos de estudos da memória entre a Antiguidade e o século IV, proponho a apreciação da produção de estudiosos que, do final do século XIX ao início do século XX, constituíram uma complexa rede de correntes teóricas que ampliaram as possibilidades de interpretações e leituras à memória, colaborando, a meu ver, com o processo de legitimidade de sua condição de sujeito, objeto de conhecimento e método de análise.

Aliado ao crescente interesse que o tema suscitou e suscita, desde então, entre muitos estudos contemporâneos, aos quais nos referiremos em seguida, em seus múltiplos aspectos (especialmente no campo das ciências sociais e humanas) adquiriu relevância como objeto de reflexão, por excelência, de sociólogos, filósofos, historiadores, psicólogos e escritores, que, através dela (e nela) procuram compreender significados da vida social humana, difundido-a e revalorizando-a, tornando-a, assim, em contrapartida, alvo de grande “fragilidade teórica”.

Entre alguns debates intelectuais contemporâneos bastante referenciados na literatura especializada no tema, cito Lev Vygostsky na Psicologia; Henri Bergson, Paul Ricouer,

Walter Benjamin e Jorge Larrosa na Filosofia; Maurice Halbwachs, Michel Pollak e Ecléa Bosi na Sociologia; Pierre Nora, E.P. Thompson, Norbert Elias na História e Marcel Proust na Literatura.

Estes autores circunscreveram contornos conceituais à memória, observando-a e tratando-a como objeto de estudo privilegiado. Em comum, estes pensadores buscaram compreender as interações entre as diversas dimensões inerentes à memória, tais como históricas, filosóficas, antropológicas, sociológicas, literárias ou educacionais, enquanto movimentos característicos da modernidade, cujo paradoxismo acontece particularmente a partir de inúmeras transformações decorridas ao longo do século XX²¹.

Na realidade, a partir da virada do período mencionado (século XIX para século XX), passamos a observar um aumento gradual de estudos e reflexões sobre fenômenos associados à memória: fenômenos que, na verdade, deram continuidade a movimentos culturais e intelectuais esboçados neste contexto histórico e social.

Se de um lado me reporto a um grande número de estudos sobre *memória*, por outro, encontro ainda inúmeras dificuldades para percebê-la reconhecida enquanto metodologia de pesquisa, uma vez que ainda parece significativa a quantidade de trabalhos fundamentados na herança paradigmática que desqualificam o uso de relatos pessoais, histórias de vida e biografias, haja vista as percepções e intuições dos sujeitos destas pesquisas não serem apreendidas como relevantes enquanto dados para análises²².

A partir de convergências com paradigmas como estes, considerados, hoje, tradicionais, os relatos orais assumem especificidades em suas orientações e concepções metodológicas, enfocando o sujeito e as relações que circundam sua realidade social, histórica e cultural.

²¹ A meu ver, o século XX foi um século dramático e conflituoso, marcado por inúmeras transformações de ordem social, econômica, política, comportamental e cultural. Ora palco de revoluções, guerras e ditaduras, ora proponente de um movimento constituído por inovações tecnológicas e exacerbação do consumo, acompanhamos desde enfrentamentos políticos entre a democracia e o totalitarismo, o capitalismo e o socialismo, até conflitos étnico-raciais, religiosos e de gênero, que culminaram em um processo de exclusão em grande escala de segmentos da sociedade como negros e mulheres. Em meio a tantas mudanças, a educação passa a ocupar lugar de destaque, ora como instrumento de transformação para novas possibilidades de pensar e viver, ora como elemento de massificação e reprodução do *status quo*.

²² A herança positivista a que me refiro temia que a proximidade temporal viesse comprometer as pesquisas autobiográficas. Receavam as influências do tempo presente, sustentando a necessidade de um distanciamento temporal do pesquisador frente a seu objeto de estudo, partindo-se de uma visão retrospectiva pautada em processos históricos com desfechos acabados e objetivos. O paradigma estruturalista, paradigma de interpretação teórica iniciado pelo etnólogo Claude Lévi-Strauss que fundamentou uma das correntes filosóficas que irradiou a segunda metade do século XX para os mais diversos campos das ciências humanas e sociais, desqualificava o uso de relatos pessoais, histórias de vida e biografias e excluía a possibilidade de incorporação de fontes orais ao campo de investigação do pesquisador das ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, passa a ser considerado como um fenômeno que contempla continuidades e descontinuidades, uma experiência que combina e associa recomposições e reinvenções através de lembranças construídas e reconstruídas histórica e socialmente em um tempo presente e pretérito de vida de indivíduos: memória que desvela passado e presente de sujeitos em interação; memória que desvenda concepções e representações sobre a presença do brincar na infância; memória que reconstrói significados e experiências formativas;

Aliada a grandes mudanças de pessoas para grandes cidades, outras implicações da memória surgem na sensibilidade e afetos destes sujeitos, que, com efeito, percebem que os referenciais materiais vão sendo modificados, transformados e destruídos, em função da emergência do efêmero diante de fatos, da ditadura do novo, da destituição do passado que transforma o tempo em um eterno presente e traz consigo o risco da perda de garantia de permanência do mesmo.

É nesse contexto que os referidos teóricos contemporâneos, vinculados a diferentes áreas do conhecimento, percebem a memória profundamente desvalorizada pela obsessão pelo "novo" e proliferação do descartável, apontando suas implicações sobre o desenraizamento nos vínculos comunitários, o esfacelamento de identidades antes consolidadas e a perda de referências e tradições.

Para tanto, compreendem-na como processo que depende de suportes, tais como fotografias, objetos, cadernos de anotações, relatos e outros documentos, tanto como ação de reescrita do passado quanto de representação formal deste por determinados grupos ou atores sociais.

Para explicitar alguns dos pressupostos descritos por este estudo, começarei por Maurice Halbwachs, que, nas primeiras décadas do século XX, estabeleceu sínteses teóricas a partir de abordagens sociológicas para o conceito de memória, abordando-a como indissociável da sociedade, definindo-a como processo e construção social entre indivíduos que compartilham e interagem entre si a partir de estruturas sociais múltiplas e determinadas.

Considerado o primeiro estudioso a utilizar o termo “memória coletiva”, assim como a pensar em uma dimensão de memória que supera o plano individual, em vigor nas pesquisas até então, Halbwachs estava preocupado com o estudo deste objeto como forma de conhecimento da realidade, pautado em aspectos subjetivos.

O referido autor elaborou uma espécie de “sociologia da memória coletiva”, designando-a como aquela atividade social que não existe isolada de um grupo. Para ele, as

memórias de um sujeito nunca são somente suas, pois não existem apartadas de sua sociedade.

A obra de Halbwachs, nestes termos, rompe com preceitos até então vigentes que atribuíam à memória o atributo de fenômeno individual.

Com a publicação de *Os quadros sociais da memória* (1925), amplia o reconhecimento e a visibilidade científica deste objeto. Halbwachs não tratava a memória como faculdade isolada, mas como constituída por quadros sociais, portanto, coletiva. Nesse sentido, estaria pautada na continuidade e somente poderia ser observada no plural. Assim, o processo de recordação de um sujeito era visto como impessoal e corresponderia a sociedade a qual participasse, sendo seus conteúdos reflexos da realidade social e temporal a ela vinculada.

Dito de outro modo, as lembranças do passado de um sujeito seriam permeadas por fatos, experiências, convenções, conflitos, confluências e relações sociais (re)construídas em conjunto, de acordo com grupos sociais nos quais as pessoas se inserem, exercendo, assim, um papel relevante no processo de transmissão social de experiências e de aprendizagem humana. Visto desta forma, se de um lado laços sociais entre indivíduos, constituídos no presente, compõem a memória humana, por outro, as lembranças, neste formato, podem ser reconstruídas ou simuladas quando entram em contato com informações e lembranças de outros integrantes de seu grupo social, expandindo, assim, suas representações e percepções sobre o passado.

Halbwachs desloca o foco de atenção da lembrança individual para a social. Para ele, “a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2006, p.51).

Halbwachs se contrapõe à teorias psicologizantes da memória. Para ele, as vivências do passado não estariam materializadas em nossos corpos ou mentes, mas na sociedade. Assim, a memória não poderia ser explicada a partir de conflitos entre matéria e espírito ou entre consciente e inconsciente²³.

²³ Conceito relacionado à teoria proposta por Sigmund Freud, que foi contemporâneo de Halbwachs. Freud atribui uma importância especial, no início do século XX, aos mecanismos associados à memória. Um dos primeiros artigos em que se dedica ao fenômeno da memória foi escrito em 1898 e encontra-se sob o título de *O mecanismo psíquico do esquecimento*. Neste trabalho, faz inúmeras relações entre memória e esquecimento. Em sua abordagem psicanalítica sobre as neuroses e o funcionamento psíquico do homem, chama-nos a atenção a relevância que o tema da memória adquire, enquanto responsável pela recuperação de um sujeito, diante de sintomas patológicos no aparelho psíquico. Assim é que as lembranças, para Freud, assumem um caráter relevante em sua teoria. Para muitos psicanalistas, Freud teria inaugurado uma teoria da memória ao afirmar que o material das lembranças reordena-se de tempos em tempos, formando novas associações. Na constituição da lembrança haveria, portanto, uma mistura entre tempos, que não se manteriam por uma cronologia e causalidade

De acordo com Halbwachs, a lembrança é

[...] uma imagem engajada em outras imagens [...], em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBWACHS, 2006, pp. 75-8).

Tal prerrogativa nos permite compreendê-la como aquela segundo a qual a vivência em vários grupos, desde a infância, constituiria a base da formação de uma memória autobiográfica, portanto pessoal. Neste caso, a memória garante seu esteio sobre o “passado vivido”, o qual lhe permitirá a constituição de uma narrativa sobre o passado de forma viva e natural, mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita.” (HALBWACHS, 2006, p.75).

Halbwachs parte de uma oposição entre o universo da memória (situada em termos da experiência vivida, da imagem ou do afeto) e o da história (situada em termos de uma crítica, de um problema, de conceitos). A formulação de tal dicotomia permite-lhe a demonstração dos mecanismos da constituição da memória coletiva, enraizando-a a comunidades concretas.

Em primeira instância, Halbwachs afirma serem as lembranças tanto individuais quanto coletivas, na medida em que, enquanto fenômeno, contempla um componente subjetivo, sujeito a flutuações, transformações e mudanças constantes, além de um objetivo. Assim é que, para ele, quando nos lembramos, o fazemos em relação àqueles com quem convivemos, ou seja, no ato de lembrar implicamos o outro, além do sujeito que rememora.

Assim, a memória é uma substância em si social, pois aquele que lembra, o recordador, individualiza a memória que é comunitária. O que lembra e o como lembra faz com que se ressignifique o vivido. Portanto, nestes termos, memória é tratada como representação e idéia acerca de um grupo e da sociedade ao qual se faz parte.

linear, de passado, presente e futuro, mas se misturariam e se confundiriam. Ou seja, o passado se criaria e se recriaria dinamicamente em novas articulações, a partir de tramas do vivido que se entrecruzariam e pulsariam, articulando passado e presente, sem linearidade, construindo uma realidade psíquica diferente da realidade material. Para Freud, todo sujeito possui uma grande potencialidade de memória, todavia, esta capacidade não determina ou garante a capacidade de rememorar a todo e qualquer momento. Essa questão foi aprofundada no estudo posterior, intitulado *Lembranças encobridoras*, de 1899. Nessa perspectiva, somos constituídos por tais lembranças, aparentemente indiferentes e substitutas de outras impressões realmente significativas que trazemos de nossa infância, e que devem sua existência a um processo que ele chama de deslocamento (ou resistência). As lembranças, para Freud, são marcas mnemônicas, sensoriais, de detalhes aparentemente insignificantes, porém fundamentais, carregadas por fantasias de objetos ausentes que sobre elas se projetam.

Em Halbwachs, a memória coletiva de uma sociedade é composta aproximando espaços históricos e culturais, a partir de imagens, símbolos, representações e relações estabelecidas pelo sujeito que rememora.

Para Halbwachs, tudo que nos lembramos do passado são vivências advindas de (re) construções sociais realizadas no presente. Em suas obras, *Os quadros sociais da memória* (1925) e *A memória coletiva* (2006) atesta que os indivíduos necessitam apoiar-se sobre a memória de outros indivíduos para comporem suas próprias lembranças; que indivíduos lembram-se do passado ao se colocarem sob a perspectiva de outros atores sociais, pois a memória realiza-se e manifesta-se sob memórias individuais. Para descrever a vida em narrativas correntes, afirma que o homem utiliza o passado, pois que representa reconstruções do mesmo.

Na perspectiva de Halbwachs, as memórias de infância, por exemplo, acontecem quando um adulto se recorda de uma situação ocorrida neste período de sua vida, ainda que sem a presença de alguém que a testemunhe, reconstruindo a situação a partir de lembranças do lugar, de pessoas que o cercam e do contexto da época. Nesse sentido, entende que nossas imagens da infância partem de uma ou mais séries de pensamentos que se interligam a memórias de diferentes grupos os quais sofre influência.

Segundo Halbwachs, a memória é um fenômeno que cria espaços contundentes de resistência, entrelaçamentos e desvelamentos entre passado e presente de indivíduos em interação. Nesse sentido, tudo o que somos e aprendemos ao longo dos anos pode ser rememorado a partir das experiências atuais, que serão inter-relacionadas no processo de evocação e rememoração.

No caso desta pesquisa, quando os sujeitos relataram suas memórias de infância, trouxeram consigo elementos e experiências tomadas enquanto educadores com as crianças que trabalham hoje. Logo, as relações estabelecidas entre o passado vivido e o presente instituído constituíram elementos desta lembrança, então associados.

Para ele, o passado só existe porque é continuamente reconstruído no presente. Em outras palavras, o passado que existe no presente é o passado que existe na consciência de um grupo. Assim, os indivíduos constroem o seu passado de acordo com preocupações e situações presentes.

Dito de outro modo, para o autor, tanto as marcas do tempo, como objetos e fatos deixados pelo passado ou mesmo lugares geográficos (resultantes de construções coletivas),

podem atuar como portas de entrada para o estudo de imagens e comemorações e influenciar nossas (re)construções do passado feitas no presente.

Lembranças podem ser reconstruídas ou simuladas, uma vez que podemos criar representações do passado a partir de percepções de outras pessoas, pelo que imaginamos ou pela internalização de representações de uma memória histórica. Para ele, “a memória é uma imagem engajada em outras imagens”, ou ainda,

a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBWACHS, 2006, p.75-76).

Para Halbwachs, o passado que existe no presente de um grupo é o passado que existe na sua consciência, sob a forma de um fato, personagem ou lugar, ou seja, de fatos, marcas e objetos do passado.

A partir de apontamentos como esses, posso dizer que Halbwachs tornou tênues as fronteiras entre a história, a sociologia, a antropologia e a crítica literária. Sua obra é considerada precursora de estudos historiográficos. A memória passa a ser compreendida como ação de reescrever e representar o passado, por atores sociais.

Argumenta que a criança atribui ao mundo significados semelhantes aos adultos e que seu pensamento se divide entre o conjunto de suas impressões pessoais e diversas correntes de pensamento coletivo. Assim, por ser parte de uma expressão social e histórica, não somente os fatos, mas os modos de ser e de pensar durante a vida fixam na memória, não como uma aparência física um tanto apagada, mas com o relevo e a cor de um personagem que se situa no centro de todo um quadro que o resume e o condensa.

Para Halbwachs, a relação entre o tempo da criança e dos indivíduos mais velhos é percebida da seguinte maneira:

Ainda que uma criança não se aperceba de tudo imediatamente [...] sente, todavia, confusamente, que entrando na casa de seu avô, chegando em seu bairro ou na cidade onde mora, penetra numa região diferente, e que no entanto, não lhe é estranha porque se amolda muito bem à imagem e à maneira de ser dos membros mais velhos da família (HALBWACHS, 2006, p. 65).

A vida da criança mergulha mais do que se imagina nos meios sociais através dos quais entra em contato com um passado mais ou menos distante, e que é como o quadro dentro do qual são guardadas as suas lembranças mais pessoais. É esse passado vivido, bem mais do que o passado aprendido pela história escrita, sobre o qual poderá mais tarde apoiar-se sua memória (HALBWACHS, 2006, p. 71).

Fica-nos evidente que o interesse pelo fenômeno da memória ganha outras perspectivas e objetos de análise a partir de Halbwachs.

Por tudo isso, os estudos empreendidos por Halbwachs afirmam que a pesquisa relacionada com relatos de experiências permite ao sujeito mais do que reviver histórias, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje, as experiências de ontem. Para ele, lembranças são projetadas na memória como se fosse um filme construído por acontecimentos presentes de um sujeito, sem necessariamente se tratarem de imagens fiéis-retratos daquilo que se viveu na época.

Crê Halbwachs, que a percepção, as idéias, os juízos de valor e a realidade social modificam-se com o tempo, pois variam conforme o ponto de vista social e ideológico ao qual o narrador estiver vinculado. Assim, ao lado de uma história narrada existe uma história viva que se perpetua e/ou se renova através do tempo e onde se é possível encontrar um grande número de elementos que haviam desaparecido somente na aparência. Nela, subsistem traços e tudo o que é necessário para se recriar lembranças temporalmente.

Na perspectiva do autor, no relato de memórias, quem recorda conta outra história, uma história entrelaçada com a de outras pessoas e com a história social na qual o sujeito está envolvido. Nesse caso, a memória contada é a memória mediada, resultante do sentimento e da experiência do tempo passado, presentificado e ressignificado.

Halbwachs defende ser possível reconstituir a partir de narrativas de educadores, apoiadas em memórias lúdicas, não somente memórias individuais, mas memórias coletivas que podem representar uma cultura lúdica intimamente relacionada com a infância e a identidade de uma determinada sociedade.

Dando continuidade aos autores ora mencionados, cito Ecléa Bosi (1994), que, com sua filiação teórica aos postulados de Halbwachs e Bergson²⁴, considera a verdadeira

²⁴ O filósofo Henri Bergson (1859-1941) é considerado um dos primeiros filósofos a relevar os limites da memória como atributos da consciência do homem. Bergson em *Matéria e Memória* (1999) e *Memória e Vida* (2006) analisa a memória conceituando-a como imagem-lembrança, diferenciando-a da percepção, por uma perspectiva sobre a qual a compreende como resultante da interação entre passado e presente. Nesse sentido, Bergson concebe a memória como um elemento vivo, capaz de tornar o passado um elemento significativo no

memória, ou lembrança-pura, como pertencente a instâncias profundas do psiquismo, associadas a forças espirituais, inatingíveis em sua extensão. Reforça o caráter pessoal e, sobretudo, social grupal da memória.

Na obra *Memória e Sociedade* (1983) Bosi nos apresenta sua concepção de memória como mosaico, carregado de resíduos e teorizações, substância social, atravessada pela dimensão de tempo e de experiências vividas, não fragmentadas ou encerradas em si mesma. E acrescenta:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição [...] 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, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1983, p.17).

A mim sugere Bosi que a memória garante a continuidade do tempo, testemunha nossa existência e colabora com a compreensão do hoje a partir de ontem. Para ela, são diferentes as formas como cada história é narrada, uma vez que o sujeito ao elaborar sua narrativa, além de atribuir sentidos e significados às lembranças evocadas de seu passado, extrai da própria experiência seu conteúdo, transformando-a em experiência dos que a escutam.

Segundo Bosi, a produção de narrativas autobiográficas se desenvolve “no tempo, falam no tempo e do tempo, recuperando na própria voz o fluxo circular que a memória abre do presente para o passado e deste para o presente” (1994, p. 419).

Conforme sublinha a autora, ao narrar uma história de vida, um sujeito evoca lembranças e revive momentos importantes da vida, a partir de tempos experimentados no passado, no presente. A lembrança acontece num tempo social e concreto, numa cronologia própria, ancorada em marcos sociais.

Desta forma Bosi se refere a uma “socialização da infância” conduzida pela memória de um adulto: uma espécie de socialização presente em muitas situações, as quais, para ele, algumas vezes pode parecer insignificante em seu cotidiano.

presente e desfazer as fronteiras cronológicas que limitam a capacidade do homem perceber a fluência dinâmica da sua experiência de vida. Assim, retrata-a como vinculada aos contextos de seu passado.

O que demanda o ato de narrar nesta perspectiva é o sentido de se entrar em contato com diferentes representações, experiências, valores, conhecimentos, aprendizagens e referenciais de interpretação que o processo identitário comporta.

Os referenciais bergsonianos, que concebem a idéia de que a memória é conservada em sua totalidade de experiências passadas de forma contínua, aos quais Bosi recorre, podem ser evidenciados em dois outros excertos, quando a autora afirma, em *Memoria e Sociedade*, que

[...] a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, 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, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações [...] (BOSI, 1994, p.9).

[...] a lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito [...] O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparição (BOSI, 1994, p. 81).

Depreendo que, para Bosi, estamos diante de uma temporalidade processual, descontínua, dissonante, aberta e não linear no universo da memória, no sentido de que ela se constitui socialmente, entre os sujeitos e as situações lembradas. Passado e presente, nesta perspectiva, se inter-relacionam, numa dimensão de temporalidade sem intervalos ou sobreposições. O tempo histórico daquele que narra é o tempo original e interior de si, complexo, plural, indisciplinado e disjuntivo.

Ainda em se tratando de abordar a memória por uma dimensão social, Lev Vygotsky (1994)²⁵ concebe-a como mediada por instrumentos, signos e pelo outro. O signo e a linguagem, para ele, são constitutivos do processo de memorização humana. Tem o autor, neste caso, a premissa de que para lembrarmos, precisamos de linguagem e de interação entre sujeitos.

Tal assertiva, que se assenta sobre o campo da psicologia e do materialismo dialético marxista, sobretudo, nos remete à idéia de que toda memória é social e, portanto, pressupõe interlocução. Nesse sentido, pressupõe também um potencial formativo atrelado aos diferentes tempos, espaços e áreas do conhecimento humano.

²⁵ Sobre este assunto, trata da questão o seguinte texto: VIGOSTKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* [orgs Michael Cole... [et all]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5ª Ed] – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1994), a memória é abordada como um processo dinâmico e em movimento, desenvolvido e motivado pela interação social humana, variando, portanto, histórica e culturalmente. Tais variações são socialmente construídas e decorrentes, portanto, de conhecimentos, valores e condutas sociais, ou seja, a base do processo de memorização, nesta teoria, encontra-se nas relações sociais dos indivíduos.

Para Vygotsky (1991), a linguagem cria e modifica a memória humana. E assim, o homem sistematiza intencionalmente elementos para lembrar, organiza o conteúdo a ser lembrado com a ajuda de imagens e de signos e apresenta condições não só de ampliar de forma a quantidade de informação que retém na memória, como, ainda, de se comportar arbitrariamente em relação ao passado, obtendo dele o que considera mais relevante.

Nestes termos, a memória não se constitui no interior do indivíduo isoladamente. Ao contrário, é engendrada em interação com o meio social e com outras capacidades, tais como raciocínio, percepção, atenção e sentimentos. Forma-se, portanto, dada a interação dos homens entre si e destes com a realidade objetiva.

Como parte da subjetividade humana, é vista a um só tempo, como uma função social e individual, ou seja, desenvolve-se como propriedade dos homens de um determinado tempo e cultura. Não se desenvolve, porém, em cada um deles com a mesma plasticidade, profundidade e amplitude, já que tais características dependem das necessidades, exigências e características socioculturais relacionadas ao contexto vivenciado.

Vygotsky e Luria (1988) defendem que a memória do homem primitivo era topográfica, visual, muito acurada e extremamente emocional. Tinha a capacidade de posicioná-lo no ambiente e de preservar-lhe as representações com riqueza de detalhes, sem perder a ordem de suas conexões com a realidade. Para ambos, no decurso da civilização, o desenvolvimento histórico da memória correspondeu ao desenvolvimento e aprimoramento dos meios sócio-culturais atuais.

Para estes autores, todo homem civilizado possui memória, porém, padronizada qualitativa e quantitativamente de modos diferenciados em função do amadurecimento cognitivo e social de cada sujeito. Culturalmente, a distinção se efetiva sobre o desenvolvimento da memória associada à complexidade plástica mental. Significa dizer que, dependendo dos significados dados aos elementos rememorados, dos interesses e das necessidades do sujeito que lembra, a memória se constitui involuntariamente ou de modo mediado por signos ou instrumentos, cumprindo, assim, as lembranças, uma função importante no comportamento humano.

Nessa direção, cabe esclarecer que, para a teoria de Vygotsky (1994), os adultos pensam para lembrar, sendo sua memória resultante da mediatização da vida social, ou seja, sua construção está marcada pelas características do grupo social com o qual o sujeito interage, sendo interiorizada, principalmente por meio da linguagem verbal.

Nesse sentido, ao referir-me aqui, ainda que brevemente, à teoria de Vygotsky, para tratar da memória enquanto objeto de estudo, estou ciente de que seu enfoque difere dos propostos pelo filósofo Walter Benjamin ou mesmo do sociólogo Maurice Halbwachs ou mesmo ainda de outros teóricos ora aqui mencionados. Imagino que a presença destes teóricos em um mesmo texto pode provocar no leitor estranhamento no que diz respeito à coerência teórico-metodológica. Espero esclarecer, então, para o examinador, que em meio a enfoques e perspectivas teóricas as mais distintas, vinculadas às ciências humanas e sociais, seria imensa pretensão minha propor-me a sintetizar nesta tese a categoria *memória*, sem incluir estas contribuições, ainda que não as tenha associado-as ou tido a intenção de fazer dialogarem as posições advindas dos referidos teóricos.

Para mim, seria igualmente inaceitável não incluí-lo no contexto das reflexões e teorizações já desenvolvidas historicamente enquanto produção científica, sobretudo por se tratar de pesquisador inquestionavelmente reconhecido e relevante no campo da Psicologia, um entre os campos do conhecimento que sustentam e torna possível a construção de princípios e práticas no campo da Educação, área do conhecimento que constitui o universo deste estudo.

Então, dando seguimento a estes apontamentos teóricos voltados para o objeto *memória*, apresento o enfoque dado pelo filósofo Walter Benjamin, estudioso que contribuiu largamente e que como poderá se perceber ao longo de todo este estudo esteve sempre presente orientando e tornando possível o desenvolvimento desta investigação, visto que dentre suas compreensões, identificou-a como social, contemporânea e substrato de identidade social.

Elemento norteador de seus estudos, Benjamin (1985) procurou compreendê-la como parte da experiência humana da modernidade, e para isso, contextualizou-a. Para o autor, memória, conhecimento e experiência são conceitos que se confundem.

Em Benjamin, a memória é pensamento que se concretiza em ações e imagens; ações que resultam de interações individuais e coletivas significativas e ou arbitrárias, formas de apreensão da realidade e experiências humanas que caracterizam determinados contextos históricos. Para o autor, o que tem duração no tempo é aquilo que é percebido em um

determinado momento do presente e, portanto, não há como separar presente de passado, uma vez que o passado está contido no presente.

Para o autor, a memória do passado não vem exercendo mais a sua função de ser capaz de associar experiências, incorporar a história e trazer conhecimento, pois o homem moderno age por comportamentos impulsivos, cuja origem lhe é obscura e assim, reconstrói o passado de acordo com os interesses do presente, apenas reproduzindo estruturas dadas.

Pautado na oposição freudiana consciência/memória, Benjamin formula a idéia de que a memória possui duas dimensões, também compreendidas como estruturas de subjetividade e formas de experiência: a “memória voluntária” e a “memória involuntária”. A primeira é acessada por meio de lembranças e recordações intencionalmente, por meio da lógica do conhecimento e do pensamento e recuperada a partir da vivência, encontrando-se à disposição do intelecto e disposta a atender ao chamado da atenção. A segunda, respondendo pela reconstrução consciente do passado em um momento específico do presente, se opõe à vivência e é acessada pela experiência, sendo aquela que conserva as impressões da situação em que foi criada e responde pela transmissão de experiências vivenciadas no passado através de gerações em um continuum temporal. Para o autor, a memória involuntária é aquela que retém traços permanentes que não são expressos pela linguagem. Nesse sentido, experiências anteriormente vivenciadas surgem sem serem produtos de uma ação intencional.

Memória, na perspectiva benjaminiana, é pensada como crítica social; como forma de conhecimento do mundo, que passa de objeto a sujeito do conhecimento. Enquanto sujeito, possibilita um conhecimento crítico e reflexivo acerca dos processos de dominação ocorridos na história. Nota-se, portanto, com esse entendimento, que a memória pode ser preservada e trazida através de narrativas, como parte da experiência humana da modernidade, sem que se possa separar o presente do passado.

Benjamin afirma que a arte de narrar (vista enquanto produto daquilo que é aprendido) e a experiência são elementos que asseguram a preservação do patrimônio cultural, uma vez que ouvinte e narrador partilham uma experiência coletiva humana. Nesta dinâmica, ambos procuram conservar os referenciais que identificam pessoas, grupos, instituições e sociedade e intercambiar suas experiências.

Enquanto forma de pertencimento, de vínculo social e de experiência autêntica, a arte de narrar contribui também para a produção de um novo saber, resultante do entrelaçamento entre passado e presente, na medida em que preserva a identidade social e cultural do homem e garante a sobrevivência de referências historicamente construídas. Segundo Benjamin, a

narrativa oral, tão cara à tradição e à transmissão de conhecimento, não se prende às amarras temporais, visto que integra e sobrepõe períodos distantes e aparentemente desconectados, sem reduzi-lo a uma lógica de continuidade linear.

No ensaio *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1985), associa a transmissão da tradição oral com a experiência do homem, argumentando estar vivendo um período de declínio da narrativa experiencial, uma vez que com o desenvolvimento do capitalismo e a prática da vida urbana intensificada, o mundo e o homem moderno estão cancelando o seu passado, paralisando o seu presente, e assim, rompendo com a herança cultural e aniquilando a experiência acumulada por gerações precedentes.

Para Benjamin (1985, p.56), a memória é uma tessitura que nos empurra ao passado por meio do presente, “[...] uma viagem imperdível, uma viagem necessária, fundamental para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida ou da vida do outro”.

Benjamin historiciza a memória, percebendo-a de modo complexo. Ancorado na visão hegeliana-marxista, que caminha em direção a uma possível superação de contradições entre passado e presente, acredita ser preciso que o presente resgate o passado, reconhecendo-se nele. Como já dito anteriormente, passado e presente são pensados em coexistência e não em seqüência. Assim, Benjamin rompe com o contínuo linear da tradição.

Nesse sentido, a memória, a partir de Benjamin passa a ser pensada como condição empírica e histórica da modernidade.

Benjamin defendeu a materialidade da vida e do passado, ou seja, a importância de um conjunto de imagens concretas e simbólicas construídas pela percepção do corpo, do lugar, de práticas, marcas e impressões vivenciadas e não pela razão. Definiu o passado como ativo e implícito no presente, em acordo com as diferentes temporalidades, não sendo constituído por palavras, nem por imagens, nem por formas de intuição, percepção, experiência ou consciência, mas modificado continuamente pelo presente, que o constitui.

A memória, enquanto experiência, conhecimento humano e forma de apreensão da realidade, pode coexistir com a história, uma vez que para Benjamin, ela é a tessitura feita a partir do presente que nos empurra em direção ao passado, tal como uma viagem imperdível e necessária, para que possamos trazer à baila os encadeamentos de nossa história, vida ou vida do outro.

Em sua concepção, as sensações funcionam como um elemento que deflagra as lembranças. Logo, nos conectamos com o passado de múltiplas formas.

Para Benjamin, o passado deve surgir reatualizado, iluminando, não só a si mesmo, mas também reordenando o presente e interferindo nos rumos do futuro. Marcel Proust, que teria influenciado Benjamin, acreditava que o passado estava perdido e retornava – quando evocado – de forma diferente.

Assim como Proust, Benjamin identificava coexistência entre passado e presente. A distância temporal, para ele, entre passado e presente, é atenuada pela memória e pode sobreviver sem que sejam deformadas pelo presente que permeia reconstruída, redescoberta e transformada em nossa vida. Para Benjamin, não somos nós que detemos a memória, mas somos detidos por ela, à revelia de nossa consciência. A lembrança, ou reminiscência de eventos passados, é revivida e incorporada ao presente, à medida que eventos da vida são associados à nossa existência, involuntariamente de nosso momento presente e atitudes.

O passado ganha status de inacabado e flexível que se complementa, sobrepõe-se e dilui-se no presente. Trata-se de um passado reescrito, reelaborado no presente e, portanto, reconduzido a novas possibilidades. Eis uma significação extra-temporal que é dada ao passado por Benjamin, visto que o tempo evapora, para ele, e torna-se diluído no presente. Não existe encadeamento lógico no tempo benjaminiano, mas sim fragmentado e desconexo, tal como um verdadeiro mosaico de reminiscências, indiferenciadas no tempo.

Nesse sentido, nem o passado ilumina o presente nem o presente ilumina o passado. O passado de gerações precedentes está ativo [no presente], incompleto e reiterável.

A história, para Benjamin, é tratada como um conjunto de diferentes temporalidades. História e Memória estão associadas na medida em que a memória é trazida em si através das narrativas. Assim, a memória não tem múltiplos aspectos, nem todos são reduzíveis entre si.

Os labirintos da memória, em Benjamin, deslocam as experiências no tempo e no ser ao sabor das sensações experimentadas, sendo assim, não há divisas entre presente e passado e nem tampouco ruptura entre passado/tradição e presente/modernidade.

Para Benjamin, somos todos historiadores, quando produzimos histórias e relatamos fatos. Assim é que o sentido das histórias é construído a partir do olhar do outro que as ouve, na relação que estabelece com outras histórias.

Nessa perspectiva, Benjamin afirma que o tempo não é uma linha homogênea nem vazia e que o porvir é possível, pois que as marcas do passado e do acontecido se desenvolvem contraditórias, ambíguas e concretas.

Segundo o autor, o tempo do homem moderno está subordinado à lógica de um trabalho fragmentado vinculado ao consumo, que transforma suas experiências em uma série

de instantes esfacelados, despersonalizados, fugazes e impulsivos e invade seu sentido de existência, então acirrado por incertezas, contradições, apatia e pobreza de idéias. Para ele, os indivíduos modernos diante das novas condições de vida passaram a concentrar suas energias na vivência do presente. Assim, perdem a memória, isolam-se e vão adquirindo uma nova sensibilidade. E prossegue o autor afirmando que, com isso, vão desvanecendo suas capacidades de metaforizarem sua relação com a natureza.

No ensaio *Experiência e Pobreza* (1985), particularmente, considera a existência de uma trágica modificação na cultura que o mundo moderno enfrenta, compreendida a partir da desintegração de formas de experiência inerentes aos indivíduos, que, pautada em vínculos interpessoais e na transmissão de valores tradicionais, traz implicações junto às relações entre passado e presente. Também neste ensaio, Benjamin advoga o declínio das narrativas orais, que marca a vivência humana e seu tempo pela repetição, individualismo e produção e consumo de bens. Nesse sentido, Benjamin, reitero, entende que a extinção da experiência tira dos homens a história e o vínculo a uma tradição.

Sobre isso, diz:

A arte de narrar está definindo porque a sabedoria — o lado épico da verdade — está em extinção. [...] Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (BENJAMIN, 1985, p.200-201).

Assim, enfatiza a condição histórica e mutante da experiência humana. Para ele, a memória do passado não é mais capaz de associar experiências, incorporar a história e trazer conhecimento.

No ensaio *A imagem de Proust* (BENJAMIN, 2006) escreve que um bolinho numa xícara de chá o fez lembrar que tinha morado no campo, quando criança. A imagem o remete a sabores de sua infância e conduz o leitor ao território da mesma. Assim, as formulações lingüísticas de Proust absorvem-no de tal modo em *Passagens*, que o filósofo explicita:

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. [...] Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é dialética — não de natureza temporal, mas imagética (BENJAMIN, 2006, p. 505).

Para Benjamin, em sua poesia Proust descreve uma vida lembrada por quem a viveu, não exatamente o que se viveu, mas a trama de sua rememoração. Nesse sentido é que propõe a discussão sobre a reminiscência, que se transforma em rememoração, que se relaciona com o esquecimento, como fundadora da tradição que transmite os conhecimentos. Para ele, memória e esquecimento dão o tom daquilo que é finito e passível a infindáveis correções. Portanto, passado, memória e esquecimento se filiam em sua teoria.

Sobre Marcel Proust (1871-1922), me restringirei a apresentá-lo como romancista, ensaísta e crítico, considerado um dos fundadores da literatura do século XX, que menospreza as tentativas racionais e intelectuais de recuperação do passado.

A literatura sobre o autor²⁶ o considera, unanimemente, o escritor contemporâneo que mais intensamente se apropriou da temática da memória tornando-a instrumento privilegiado de sua criação literária. Proust abordou extensivamente o processo de lembrar e representar o passado. Questionava-se sobre a construção biográfica e a identidade narrativa de seus personagens. Ao longo de sua obra, tece narrativas com experiências biográficas múltiplas e dissociadas em que mescla memórias individuais, coletivas e históricas, na medida em que reconstrói não apenas o seu passado, mas o de uma classe social específica em um dado período histórico, no caso, a sociedade contemporânea do século XX.

Seu prestigiado e renomado romance, *Em busca do tempo perdido* (2006), atribui à memória involuntária a característica de promotora da redescoberta do tempo e ao esquecimento, à de guardião da memória.

Proust acreditara ser possível restaurar o passado através de sua literatura. Para ele, a memória involuntária seria arbitrária, acederia ao essencial, através de analogias e de reminiscências que passariam por experiências sensíveis. Como no caso das madalenas, quando o autor revive emoções intensas de sua infância, tal como experimentada outrora, em função do aroma e do sabor sentidos no presente. Assim, as experiências passam, de atuais para reais, de abstratas a ideais.

Fica também fielmente unido àquilo que nós éramos então, e já não pode ser revisto mais do que pela sensibilidade, pela pessoa que éramos outrora: se eu volto a pegar na biblioteca, embora seja só no pensamento, *François*

²⁶ Segundo Oscar D'Ámbrosio (2004), em matéria publicada na *Revista UNESP*, n.189, jun 2004, p.16, “com base em experiências pessoais relatadas de uma maneira alegórica, o protagonista Marcel conta em *Em busca do tempo perdido* desde as férias da infância com a família de classe média até a vida nos salões da elite parisiense do final do século XIX que passou a frequentar. A narrativa, em sete partes, desenvolve-se em diversos planos simultaneamente. Desse modo, Proust trata de temas como amor, arte e o poder de desintegração do tempo sobre a sociedade”. Sobre o assunto, sugere a leitura da obra de Gonçalves, A.J. *Museu movente: o signo da arte de Marcel Proust*, Editora UNESP, 284 páginas, 2004.

le Champi, imediatamente se levanta em mim uma criança que ocupa o meu lugar, que é a única que tem o direito a ler esse título: *François Le Champi*, e que o lê como o leu outrora [...] com os mesmos sonhos que tinha então sobre os países e sobre a vida, com a mesma angústia do futuro. Se eu volto a ver uma coisa de outro tempo, surge um jovem (PROUST, 2006, p. 234).

Assim é que a infância que outrora se viveu, em Proust, *não volta, o jovem que se foi, não volta*. Não há retorno, apenas a lembrança que preserva a infância, partindo do adulto que se é. O adulto que degusta a madalena fora transportado e a percebe *na* infância: o sabor lhe parece o mesmo. Todavia, há uma imensa distância entre a madalena da infância e a criança de outrora. Ou seja, um universo de vivências distancia a criança do adulto de agora.

Jorge Larrosa, pesquisador que aborda a memória em estudos contemporâneos no campo da Educação, especialmente no campo teórico da filosofia, afirma que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 1999, p. 52).

Segundo ele,

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (2002, p.71).

Em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, o autor afirma que

[...] o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2002, p.21).

Com esta compreensão, Larrosa ressalta e legitima expressão às palavras, como aquelas que conferem sentido ao ser e os sentir daqueles que as correlacionam com as coisas, que as nomeiam, percebendo-as e significando-as enquanto experiência.

A experiência é aquela que passa, toca e acontece no sujeito, afirma o autor, ressaltando os pressupostos de Benjamin ao dizer que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Com isso, anula as possibilidades da experiência.

Larrosa entende que a memória é impedida pela velocidade que nos são dados os acontecimentos ao longo do percurso dos sujeitos pelos aparatos educacionais. Ela sofre com a obsessão pelo efêmero novo, que caracteriza o mundo moderno e impede a interação significativa entre os acontecimentos. Nesse sentido, o sujeito moderno, com sua experiência cada vez mais rara, se vê acelerado diante e em meio ao tempo, que se traduz como mercadoria a ser consumida.

Tal abordagem entende que a falta de tempo, de silêncio e de memória se traduz como perversa à constituição da experiência nos sujeitos modernos.

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos forma e nos transforma [...] Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e nos modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece...Por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 1).

Para Larrosa,

[...] não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa [...] (LARROSA, 1998, p.70).

Dando continuidade aos teóricos que enfatizam o aspecto construtivo da memória, Paul Ricoeur, filósofo francês, propõe uma articulação entre memória, história e esquecimento, e empreende, em meados dos anos 90, novas reflexões.

Associa a dimensão de tempo passado e presente à memória e busca apresentá-la como capacidade de ser remetido ou “se fazer remeter” ao passado, por determinados elementos que estão arquivados na mente humana.

Partindo de matizes da filosofia de Santo Agostinho e passando pela Psicanálise de Freud²⁷, afirma que [...] não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela (RICOEUR, 2007, p. 40).

Sua filosofia enfoca a memória como prática social a partir de uma abordagem de memória coletiva. Para o autor, a fronteira que separa a memória individual e o passado recente é permeável, uma vez que a relação entre ambos se organiza através de relatos de nossos ancestrais. Assim, Ricoeur ressalta o papel da linguagem como porta voz da memória.

Nessa perspectiva, afirma:

[...] a "rememoração" [...] proporciona o sentimento da distância temporal; mas ela é a continuidade entre presente, passado recente, passado distante, que me permite remontar sem solução de continuidade do presente vivido até os acontecimentos mais recuados da minha infância (RICOEUR, 2007, p.84)

Nesse sentido, assinala Silva (2002, p.437), em seu texto *Rememoração"/comemoração: as utilizações sociais da memória*, publicado na Revista Brasileira de História, que “visando a um tempo futuro, a memória se conserva no tempo contra o próprio tempo (o esquecimento e o apagamento).”

Para Ricoeur, a memória pode ser vista não somente como um suporte para armazenar dados mnemônicos, mas, sobretudo, como uma capacidade de (re)significação de experiências do sujeito para com a realidade, para consigo mesmo e para com o outro. Nestes termos, a memória possibilita trazer os dados mnemônicos, ausentes no presente, enquanto ato de reflexão e de pensamento. Lembrar-se refere-se a uma experiência de (re)significação, (re)conhecimento, (re)criação das coisas e de si.

Ainda que conceba uma constituição simultânea entre memória individual e memória coletiva, Ricoeur caracteriza-a como sendo exclusivamente de ordem privada. Para esclarecer

²⁷ Sobre esta teoria, rever breves apontamentos no conteúdo abordado na Nota de Rodapé 4.

tal premissa, inicialmente admite o sentimento de memória individual como sendo intransferível e parte integrante das experiências vividas por um sujeito. Em segundo lugar, atesta que a memória confirma a continuidade temporal de uma pessoa. Paul Ricoeur atribui à memória coletiva uma importância significativa na compreensão do fenômeno da memória.

A abordagem à questão da relação entre a memória e a história é vista na obra *A memória, a história e o esquecimento*, de 2000. Nela, a distinção feita pelo autor é clara entre memória e história.

Também reiterando a reconstrução do passado, a abordagem de Pierre Nora (1984), historiador francês, que escreve a obra *Os lugares de memória* nos primeiros anos da década de 80 do século vinte, defende a existência de temporalidades múltiplas.

Em sua abordagem social, Nora (1993) dizia que a memória nas sociedades anteriores à contemporaneidade podia admitir diferentes denominações e atributos, tais como *memória espontânea*, *memória viva* ou ainda, *memória internalizada*. Nora entende que a memória que se passava antes dentro das pessoas, habitando suas mentes, passa à memória que vai se transformando progressivamente fora da experiência pessoal.

De ambientes de memória passa-se a *lugares de memória*, onde cabem espaços, pessoas, instituições, cerimônias ou símbolos que condensam e sintetizam a memória. Assim, Nora estuda os lugares simbólicos constitutivos da memória como resultantes de movimentos vivos e coletivos, além de lembranças transmitidas entre gerações.

Nessa perspectiva, Nora afirma que

A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem, e, sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas distâncias e de repentinas revitalizações [...] a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente (NORA, 1993, p.9).

Nora retoma parte do pensamento de Halbwachs e o amplia, entendendo que a categoria memória tornou-se objeto da história, sendo por ela filtrada. Mais do que isso, para o historiador, a memória já não existe e tudo aquilo que se considera memória é, para ele, história. Com isso, restam apenas “lugares de memória”.

Michel Pollack é outro pensador que, como Halbwachs, a trata como objeto de estudo e a considera uma substância ativa, coletiva e, portanto, social. Sociólogo (1948-1992),

orientado por Pierre Bourdieu, dedicou seus estudos (entre eles *Memória, Esquecimento, Silêncio e Memória e Identidade Social* (publicados respectivamente em 1989 e 1992), a diversos campos de pesquisa que confluíam para uma reflexão teórica sobre o problema da identidade social em situações limites.

Entretanto, de modo diferente de Halbwachs, Pollack discorda quanto à continuidade e estabilidade da memória. Em seu entendimento, a memória tem uma importância política muito grande e se realiza por rupturas. Exemplo disso são os grupos sociais que pesquisou, constituídos, em sua grande parte, por minorias, excluídos e marginalizados sociais.

Pollack ressaltou as “memórias subterrâneas” que se opunham à memória oficial, tais como as memórias proibidas, vergonhosas e inconfessáveis de colaboracionistas franceses na Segunda Guerra Mundial; as memórias de mulheres que viveram em campos de concentração nazistas abriram novas possibilidades no terreno da História Oral: “prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível” e “afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (POLLAK, 1989, p.10).

Este embate que se trava pela incorporação das memórias marginalizadas, silenciadas, é um embate pela afirmação, sobretudo, de uma identidade que, por pertencer a uma minoria, encontra-se marginalizada (POLLAK, 1989, p. 12).

Para ele, ainda que considere flutuações e mudanças passíveis à memória, percebe marcos ou pontos relativamente invariantes e imutáveis. Seus elementos constitutivos são os acontecimentos vividos, em grupo ou pela coletividade a qual a pessoa se sente pertencer, as pessoas ligadas ao universo do recordador, assim como os lugares ligados a uma recordação. Esses três critérios podem tanto compor efetivamente a vida do sujeito que recorda quanto ser resultado de sua projeção. Para ele, a memória é seletiva, em parte, herdada, construída conscientemente e inconscientemente, e sofre flutuações ligadas ao contexto histórico, cultural e afetivo aos quais está vinculado o sujeito que recorda.

Segundo Pollak,

Existem nas lembranças de uns e de outros, zonas de sombra, silêncios, “não ditos”. As fronteiras desses silêncios e não ditos com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal entendidos (1989, p.08).

Já o estudo do historiador inglês E. P. Thompson (1978) tratou temas como tempos e espaços sociais, conflitos, resistência, cultura, disciplina e controle, costumes/hábitos, ritos, sociabilidades e histórias de vida, enquanto objetos de seus estudos com o objetivo de conferir aos marginalizados pela história oficial o seu lugar na construção da história. Lembremos que estes elementos são bastante relevantes em se tratando do objeto memória.

Tendo em vista seus estudos históricos, ao tratar da *Formação da classe operária inglesa* (1978), em seus aspectos objetivos e subjetivos, não apenas determinada pela revolução industrial, mas também como fruto de experiências dos trabalhadores ingleses anteriores à Revolução Industrial, Thompson considera o contexto, a materialidade, as condições objetivas de realização do trabalho e da educação, aliadas às condições subjetivas, à experiência humana e à aprendizagem constituídas coletivamente pelos sujeitos sociais. Nesse sentido, o autor retoma a idéia marxista da classe como sujeito, ampliando seu significado, enquanto relação. Valoriza as tradições, costumes e modos de vida dos sujeitos sociais.

De acordo com Thompson,

o testemunho oral gera novas histórias, e a criação de novas histórias, por sua vez, pode, literalmente, contribuir para o processo de dar voz a experiências vividas por indivíduos e grupos que foram excluídos das narrativas históricas anteriores, ou foram marginalizados (1978, p. 69).

Norbert Elias (1994)²⁸ em *O Processo Civilizador* designa o tempo como instrumento que integra, normatiza a vida dos indivíduos e exprime valores, em uma sociedade que o transforma em experiências de mudanças a cada período. O autor assinala, ainda, que o tempo pode ser pensado como uma rede de relações que integra e circunscreve a vida, o modo de ser e de fazer e o ritmo de um sujeito. O homem nessa perspectiva é quem lhe atribui significação.

Em síntese, mas não ainda dando por concluída esta seção, mesmo que reconheça ter excluído muitos outros estudiosos relevantes, sobretudo, da memória, espero ter feito juz à tentativa de descrever sucintamente os posicionamentos teóricos dos escolhidos autores, representantes contemporâneos do campo da História, Filosofia, Sociologia e Psicologia.

²⁸ Segundo LANDINI, T.S. (2005), o sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990) é conhecido principalmente por seu livro *O Processo Civilizador* (1994), publicado pela primeira vez em 1939. Foi responsável pelo desenvolvimento de uma teoria social que colaborou com o alargamento do campo dos estudos sociológicos voltados à compreensão de processos sociais no âmbito da sociedade. Ver mais sobre o assunto em: ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994; ELIAS, N. *O Processo Civilizador*, 2 vols. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Importante dizer que busquei inspiração nesses estudiosos porque entendo que eles realçam em suas obras seu valor para as Ciências da Educação, em favor da formação e da prática docente. Com isso, espero que mediante suas contribuições eu possa ter fundamentado o objeto deste estudo, a memória, por ser ela sua principal fonte.

2.2 Da produção das fontes

Ao produzir as fontes para este estudo, minhas escolhas não foram neutras, pois vieram constituídas de valores e representações, apresentando-se intimamente vinculadas com minhas experiências profissionais e pessoais vividas tanto como professora quanto como pesquisadora.

Ao iniciar a pesquisa, busquei compreender desde as concepções que já haviam sido estruturadas cientificamente acerca do objeto (memória lúdica) até questionamentos sobre para quem e para que meus conhecimentos estariam sendo construídos.

A partir daí, me interoguei sobre as relações que eu poderia estabelecer entre minhas vivências, pensamentos, reflexões e esta investigação. Nessa direção, questionei-me sobre até que ponto os referenciais que nortearam minhas escolhas me serviriam de ponto de partida e, por vezes, de chegada para esta empreitada. Então, por saber que não encontraria uma resposta definitiva para concluir este empreendimento, escolhi adotar um fragmento de Benjamin que mostra os significados por ele impressos à idéia de método (interpretativo), assinalado no prefácio à obra *Origem do drama barroco alemão*, no sentido de refletir sobre essas preocupações iniciais. Segundo ele,

Quem pretende se aproximar do próprio passado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. [...] E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, que só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (BENJAMIN, 1987, p. 239).

Em Benjamin me identifiquei com a imagem de uma escavação paciente e a idéia de uma atenção exaltada *ao objeto*, associada à busca por representar tanto a verdade adormecida

quanto a pormenorização de seus elementos constituintes, assim como com a busca por restaurar-lhe sua dimensão expressiva e significativa. Eis o propósito de seu método e aquele no qual me inspiro para escrever esta tese.

Essa metáfora da escavação, nitidamente presente em sua teoria, não me permitiu separar ou fragmentar histórias (de vida), memórias (lúdicas) e práticas docentes (experiências) de educadores que atuam em contextos rurais, pois, assim como ele, acredito que estas categorias não são dissociáveis, muito menos na infância, unidade, também para o autor, relevante.

Nessa direção, tanto ao longo do processo de coleta quanto de análise dos dados elegi a perspectiva qualitativa para refletir sobre experiências lúdicas e suas funções/lugares, nas trajetórias de vida e nas práticas docentes de professores. Para tanto, reconheci nas narrativas autobiográficas atributos que julguei pertinentes ao meu objetivo de desvelar aquilo que, a meu ver, não deve(ria) desaparecer, nem ser condenado ao esquecimento: a memória de brincar de infância de professores. Por isso, o método no qual busquei apreender a relevância e a propriedade de meu objeto.

Além de Benjamin (1985), outros autores, tais como Connelly e Clandinin (1995), Goodson (2000) e Bruner (1990), sustentaram teoricamente minha compreensão acerca da investigação narrativa na educação. Mesmo que a partir de lentes diferenciadas em termos de campo teórico, em comum percebem-na como experiência humana complexa e abrangente, que permite ao sujeito que narra a interação com outros sujeitos, além da reconstrução, reflexão e atribuição de significados ao vivido.

A começar por Benjamin (1985), considerado teórico da narrativa, discorre sobre ela ressaltando que uma narrativa ganha sentido a partir da interação social estabelecida entre narrador e ouvinte. Para ele, o narrador partilha e dá legitimidade a experiências individuais e coletivas, abrindo possibilidades para a linguagem e a memória se expressarem, tendo em vista que ambas inscrevem um sujeito no campo de outro.

Segundo Benjamin, uma história narrada interpenetra experiências cotidianas, adquirindo interpretações contínuas e múltiplas, sem acabamentos ou fechamentos definitivos.

Em sua perspectiva, a forma narrativa contemporânea não se caracteriza por uma seqüência linear, mas sim pela sucessão entre elementos que somente adquirem significação a partir do lugar que ocupam no enredo narrativo.

Isso significa, segundo Benjamin, que a forma de ordenação permite ao narrador construir sentidos acerca do fato narrado, dando-lhe coerência, ainda que provisória, à

experiência colocada em cena pela narração. Tal coerência, para ele, para ser elaborada, depende do enredamento narrativo, que por sua vez depende do contexto que enquadra o fato narrado, do objetivo do narrador em contá-la e do efeito que este causa sobre o ouvinte, com quem o narrador fala.

Nesse sentido, narrar histórias de vida significa permitir-se reconstituir o passado, reordená-lo, contextualizá-lo no tempo, no espaço, tornando-o acessível a si e ao outro. O narrador, quando se permite narrar, conhece a si e dá a conhecê-lo, na medida em que conduz, edita e estabelece relações com o contexto vivido no passado, com o contexto do presente e com o contexto da entrevista. Narrar-se, para Benjamin, significa reconhecer-se como sujeito, individual e social, histórico e cultural.

Benjamin, em sua perspectiva, considera que toda narração é densa e envolve o passado e o futuro, sendo assim, constitutiva do sujeito. Para Benjamin (1985) o narrador “retira da experiência o que ele conta e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (p.201). Sendo assim, “quem escuta uma história está em companhia do narrador” (p.213) e cria um novo significado, já que não pode congelar os relatos e as histórias são revividas de novas formas.

Já para Bruner (1990), teórico que compreende a narrativa assentado em pressupostos da psicologia cultural, e, portanto, históricos e interpretativos, apresenta-a como aquela que organiza a experiência do homem e constitui a sua realidade. Para ele, as palavras nunca são proferidas apenas pelo narrador, pois são articuladas a partir de várias narrativas particulares e pontos de vista específicos.

Neste modo de compreensão, as palavras do narrador são determinadas por diferentes vozes e pelo contexto social e cultural ao qual o sujeito que narra pertence. Sendo assim, ao narrar, o sujeito fala do que se pensa que fez, em que circunstâncias, de que formas e por que razões. É um relato feito no presente, por alguém que representa a si e reconstrói sua forma de pensar.

Logo, tanto Benjamin quanto Bruner ressaltam a potencialidade da narrativa e convergem em suas proposições teóricas a seu respeito quando consideram o sujeito narrador como um sujeito inscrito em uma realidade sócio-histórica, que entrelaça sentidos do passado, presente e futuro quando relata uma história do que viveu/vive em suas experiências, que ora pode ser real ora imaginária, ou ambas, ao mesmo tempo.

Em ambos, a significação/representação atribuída pelo narrador aos fatos ou fenômenos individuais de suas vidas dialoga com fatos e fenômenos coletivos implicados aos

grupos e contextos sociais aos quais está vinculado, na medida em que são por eles constituídos.

Na mesma direção, Clandinin & Connelly (1995, p.11) ressaltam que a narrativa é uma forma de compreensão e de interpretação da experiência individual e coletiva de um sujeito. Segundo estes autores, “as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas”, testemunhando nas narrativas suas experiências humanas, pois ao contar uma história, articulam a tríade temporal: presente, passado e futuro. E complementam: “nós, os seres humanos, somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis”. Para eles, quando narra uma história, um sujeito articula simultaneamente experiências ligadas ao (re) viver e a (re) explicar as histórias que vivenciou, de forma que todas as suas vozes tornam-se possíveis. Particularmente sobre as narrativas quando relacionadas ao professor como narrador, afirmam que

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é o autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras.

Ainda nessa perspectiva, Goodson (2000, p. 35) afirma que a narrativa enquanto *método autobiográfico* vinculado à área de formação de professores torna pública a voz de um professor, e colabora, nessa medida, para atribuir à pesquisa que a utiliza três importantes atributos: credibilidade, originalidade e autenticidade; “Credibilidade no que concerne ao conhecimento experiencial de cada narrador; Originalidade naquilo que cada história contém de novidade. E autenticidade no resultado das análises.”

Seus estudos ampliam a concepção de que desenvolvimento da formação profissional docente se dá por imersão e que ela pode ser realizada a partir de autobiografias. Segundo Goodson (2000):

Falar sobre o próprio trabalho, trazer à tona a gama de dificuldades e dilemas que colocam, a insegurança que geram decorrentes da insuficiência da formação teórica, da falta de suportes institucionais e do risco de ter que

criar respostas urgentes, trouxe para o campo da pesquisa uma nova e fértil linha de investigação sobre os saberes da prática, sobre as condições que favoreceram o desenvolvimento profissional docente, sobre as relações entre os saberes da prática e os saberes da formação e suas implicações para reformulação da formação inicial e continuada (p. 72).

Por aspectos como esses, que são ressaltados pelos referidos autores, é que pude compreender que são as representações da realidade e as ressignificações que o narrador atribui às experiências vivenciadas que constituem as fontes de sua aprendizagem e de sua formação tanto pessoal, quanto profissional. Dito de outro modo, ao narrar o sujeito não relata o fato vivido tal e qual, mas sim aquilo que tem significado para sua experiência e história de vida.

Considerada aqui como procedimento metodológico por excelência, fonte de pesquisa de formação de professores bastante fecundo e interdisciplinar, a *narrativa* a qual me refiro, que considera o entrevistado-professor como narrador, mostrou-se eficaz neste estudo, na medida em que pode trazer a vida vivida destes sujeitos à tona, tendo em vista o foco desta pesquisa: observar relações entre memórias de infância e prática pedagógica para crianças. Nesse sentido, constituiu o corpo de dados e análise mais significativo desta pesquisa, porque apresentou um caráter específico sobre o brincar na infância e o aproximou o objeto de estudo com o quadro epistemológico e metodológico que engendra a problemática e os objetivos nela colocados.

Todavia, importante dizer que neste estudo não pretendi tornar esta fonte metodológica um recurso/instrumento de educação continuada, mas fonte de dados e conhecimento acerca de aspectos constituintes da formação docente. Por isso, espero que a base empírica construída a partir das entrevistas com os educadores possa suscitar discussões e outras investigações sobre práticas educativas e concepções a elas atreladas, assim como modos possíveis de delineamento e estruturação no campo educacional.

É nessa perspectiva que procurei concentrar minha atenção e busquei contribuições de teóricos e pesquisas no campo da formação²⁹ e atuação docente que associam os termos

²⁹ Tal como afirma Silva (2010) em *Acompanhar e Formar – Mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores*, In *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*, a polifonia do termo *formação* não marca, na maioria das vezes, o campo semântico desta palavra. Segundo o autor, a polifonia de seu conceito configura-se como uma base epistemológica em construção para pensar, em outra lógica, a formação de formadores através da pesquisa autobiográfica, porque comporta um projeto de produção da vida mediada pelos sentidos estabelecidos pelos sujeitos no processo de formação (p.163).

narrativas, histórias de vida e memória autobiográfica e fazem uso da *metodologia autobiográfica* em suas produções.

2.2.1 Da Autobiografia: recurso para se compreender a Formação e a Prática Docente

No processo de levantamento de fontes na literatura especializada, encontrei um número expressivo de dissertações e teses defendidas em diversos Programas de Pós-Graduação no Brasil, no período de 1995 a 2010³⁰, haja vista tratar-se de uma área de conhecimento larga e difusa, permeada por uma imensa gama de terminologias e correntes de pesquisa.

Com os termos *biografia, memória educativa, fragmentos memorialísticos, histórias de vida, estórias de vida, fatias de vida, biografia educativa* ou *narrativa autobiográfica*, foi possível constatar que a *abordagem autobiográfica* é constituída por inúmeros trabalhos que enunciam em seus títulos e/ou resumos uma diversidade de concepções, pressupostos epistemológicos e produções teórico-metodológicas em diferentes campos do conhecimento. Por isso, sem pretender me deter profundamente em uma revisão bibliográfica extensa sobre os mesmos, dado o fato de ter esta tese como objeto mais especificamente a memória lúdica de infância docente, foi possível identificar, ainda que com o cuidado de quem não adentrou exaustivamente em seu interior, que esta abordagem, apesar das fragilidades pelas quais são e estão suscetíveis, se sustenta de modo promissor no cenário da produção do conhecimento científico, tanto em países latino-americanos como o Brasil quanto em países europeus.

A respeito das múltiplas denominações que percebe, muitos dos autores que a representam com seus estudos, como é o caso daqueles sobre os quais apresentarei algumas reflexões a partir deste instante, admitem que elas ampliam seu diálogo entre áreas do conhecimento, tais como a História, a Sociologia, a Literatura, a Psicologia, dentre outros.

³⁰ A definição do período de 1995 a 2010 foi estabelecida levando-se em conta dois motivos: primeiramente o fato de que a partir dos anos de 1995, no Brasil, ter havido um significativo investimento em estudos cuja fonte voltava-se para a memória docente, associada à formação e ação docente; em segundo lugar, porque com a Lei nº 9.394/1996, especialmente o Decreto nº 3.276/1999, colocou-se o Curso de Pedagogia como o certificador de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, elemento que trouxe especificidades importantes para o campo da infância e sua respectiva relação com a formação de professores.

E em se tratando da abordagem autobiográfica, interessei-me particularmente pelos estudos de Gastón Pineau (1983,1988,2003,2006,2008), Antônio Nóvoa (1988,1995,1999,2000), Pierre Dominicé (1988, 2006), Franco Ferrarotti (1988), Ivor Goodson (1992,2007), Marie-Christine Josso (1999,2004,2006,2010), Delory-Monberger (2000,2003,2008), Belmira Bueno (1998,2000,2002,2006), Denice Catani (1997,2006), Maria da Conceição Passeggi (2006,2008,2010,2011) e Maria Helena Abrahão (2004,2005,2009,2010,2011), que defendem seu uso como recurso de coleta e análise de dados, e partilham significados conciliáveis, especialmente quando a aplicam como instrumento de investigação e formação indissociáveis³¹.

Portanto, neste trabalho há inúmeras referências a eles, todas considerando uma concepção de homem concreto, que se relaciona numa determinada sociedade e que vivencia as possibilidades e limitações de seu tempo e lugar social, mediado por sua linguagem e por sua cultura; um sujeito histórico, produto e produtor desse tempo que dialeticamente o limita e o transforma.

A meu ver, estes autores pensam a formação docente ressaltando-lhe sua dimensão humana, na medida em que a tratam como paradigma e epistemologia de investigação educacional e de formação emergente capaz de se destacar diante da crise paradigmática das ciências humanas e sociais que sempre separaram a vida pessoal da profissional dos docentes no seu processo formativo³².

Diferentemente do que professava até então as Ciências da Educação, que centralizavam as teorias e práticas pedagógicas, sobretudo entre os estudos referentes à formação de educadores, e para a qual a investigação educativa era uma atividade empírica livre de valores, isenta e neutra de subjetividade na produção de conhecimentos, os referidos teóricos defendem suas teses em favor do potencial formativo que a narrativa autobiográfica pode assumir, na medida em que seus estudos compreendem o sujeito como aquele que se apropria do seu processo de formação ao se tornar autor/narrador de sua história. Com isso,

³¹O destaque dado a estes pesquisadores, neste estudo, foi dado porque exaltam a potencialidade e a propriedade que o *método autobiográfico* traz para seus estudos, e, sobretudo porque suas proposições articulam conhecimento, narração, experiência e memória.

³²Todavia, é importante dizer que, por ter se transformado em abordagem recorrente nos estudos sobre formação docente, e, portanto, rica em produções a respeito, tornou-se fortemente suscetível tanto a fragilidades e explicações simplistas quanto a inúmeras divergências, contradições e fragmentações em termos de concepções e perspectivas teóricas e metodológicas. Contudo, este dado não pretende destituir seu caráter promissor, haja vista as perspectivas de estudos que abriu para subsidiar a prática cotidiana, a pesquisa e a formação de educadores nos dias atuais.

atestam que a abordagem autobiográfica permite ao narrador/educador a reconstituição de sua história, podendo levá-lo ao exercício da reflexão e de tomada de consciência tanto no plano individual quanto no coletivo, assim como permitir a revalorização de sua experiência docente.

Em que pese o fato de que a abordagem autobiográfica trouxe consigo uma diversidade terminológica, como já apontado, esta perspectiva vem articulando diferentes áreas do conhecimento, o que em si pode ser considerado um motivo relevante para justificá-la e reconhecê-la enquanto uma nova epistemologia da formação docente nas ciências da educação, especialmente se e quando declaram a importância das narrativas orais enquanto fenômeno de formação e de auto-formação.

De acordo com seus estudiosos, seu uso legitima sujeitos anônimos (educadores, no caso) e lhes promove a devolução de seu senso de pertencimento junto à história, mediado por suas palavras, e, sobretudo, lhes possibilita o aprimoramento de sua formação.

Neste caso, para esses investigadores, categorizou-se a pessoa do professor, protagonizando sua autonomia, autoria e conscientização enquanto sujeitos produtores de cultura e história. Nessa perspectiva, estreitaram as ligações entre a experiência e a formação pessoal e profissional, ressaltando-lhes nuances, laços, linhas, percursos e nós. Para eles, quando um educador conta a sua história, narra o seu percurso de vida e retoma alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, redefine-os, reorienta-os, conferindo novos sentidos para sua vida, sua realidade e sua história.

Com essa perspectiva teórica e metodológica, que Nóvoa designa de *mutação cultural*, passamos a ver a reconstituição de processos históricos e socioculturais vividos por educadores em diferentes contextos, no âmbito de seu processo formativo e de sua profissão docente, que por sua vez são compreendidos, a partir de então, não como objetos de estudos, mas como sujeitos e agentes de sua própria formação. Nela, que faz ressurgir o sujeito diante das estruturas e sistemas antes priorizados, assim como a qualidade à quantidade, os professores passam a ser reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo, ancorado numa práxis. E mais do que isso, os fenômenos educativos, assim como as experiências docentes, passam a focar a sua figura na sua perspectiva existencial e profissional.

Desta sorte, tal como assevera Goodson (2000), sua voz passa a ser ressignificada e defendida. Nesse formato, consciente de si de sua história, fortalecido e dinâmico, consegue

refletir sobre as relações que estabelece consigo próprio, sua realidade social, cultural e histórica e seu conhecimento profissional.

Para deixar mais clara as teorizações dos autores mencionados, cabe iniciar, a rigor, com Gaston Pineau, considerado por muitos estudiosos na área de formação de professores uma referência ímpar, por isso presente em grande número de pesquisas, publica *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (1983) e *Les Histories de Vie* (1996) abordando o método biográfico como instrumento de investigação e recurso para processos de autoformação.

Juntamente com Le Grand (1993, p.5), Pineau define *história de vida* do ponto de vista epistemológico e metodológico, como uma prática reflexiva e de apropriação das experiências de vida, enquanto saber autoformativo, processo de reconhecimento e de instituição de si. Para o autor, a narrativa permite ao sujeito uma atribuição de sentido ao vivido (até então escondido).

Nesses termos, a narrativa é tida como o prenúncio que confere sentido e história para aquilo que se viveu, uma vez que ao narrar sobre sua vida o sujeito reelabora e atribui novas formas à sua própria história, apropriando-se dela, e ao fazê-lo, apropria-se também de sua formação, auto-formando-se. Deste modo Pineau concebe e denomina este dispositivo de formação como autobiografia refletida, assumindo a concepção de tempo histórico-biográfico como possibilidade de apreender a intencionalidade e a consciência do educador e a multitemporalidade que constitui a sua experiência educacional. Para Pineau (2003, p. 13), “o tempo é a medida do movimento. Não apenas sua contabilização, sua quantificação, sua medida, mas também sua afinação, seu ritmo, seu tom, sua qualidade, seu sentido”.

Esta categoria tempo ou temporalidade se refere a uma realidade educacional complexa e dinâmica, que se manifesta em ações cotidianas na sociedade contemporânea. O conceito em questão pressupõe a dimensão de tempo educativo enquanto forma de existência que se relaciona com outros tempos produzidos no âmbito cultural e social.

Tal princípio, que agrega a tomada de consciência de si com a tomada de consciência do processo de formação, é compartilhado por Pierre Dominicé (pesquisador da Universidade de Genebra), que escreve o livro *L'histoire de vie comme processus de formation* (1988) e institui a *biografia educativa* como fenômeno que pode transformar a rememoração em processo de investigação/formação, abordando-a como perspectiva metodológica e prática social que permitem a transmissão e a recriação da cultura. Dominicé parte da premissa de

que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens quando vive simultaneamente seus papéis de ator e investigador de sua própria história.

Dominicé (1988), em uma de suas reflexões sobre o uso das *histórias de vida*, exalta essa abordagem e considera a vida como o espaço de formação. Nesse sentido, este dispositivo agrega marcas e vivências familiares e escolares que orientam a formação profissional, articulando saberes e experiências dos educadores, tomados como referências de seus percursos formativos. Sobre isso, diz:

[...] a história de formação de cada um é sua história de vida. A história de vida segundo esse mesmo autor [...] passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para a formação profissional e, em consequência, beneficia-se de tempos de formação contínua [...] (p. 137).

Com esta tese, Dominicé (2006, p. 346) reforça a corrente das *histórias de vida em formação* ao definir a *abordagem autobiográfica* como aquela que “valoriza o indivíduo e busca apreender os processos de formação no contexto de histórias pessoais”.

Por certo, não é à toa que confere significado à narrativa, atribuindo-lhe um caráter (auto)formativo, na medida em que afirma que este método possibilita ao docente uma revalorização de sua experiência, uma vez que evidencia “a forma pela qual o saber se forja nas situações concretas, como se constrói através da ação ou se desenvolve nos acontecimentos existenciais” (DOMINICÉ, 2008, p. 23). Frente a isso, afirma que a narrativa de trajetórias de vida indica potencialidades sobre o olhar para si, para a profissão, para o outro, e para os contextos que materializam política, social, econômica, cultural e historicamente este universo.

Franco Ferrarotti, sociólogo que também discute o recurso ao método biográfico, em seu artigo *Sobre a autonomia do método biográfico* (1988), defende a consolidação da biografia e da narrativa (auto)biográfica como objeto que permite ao pesquisador compreender as mediações entre a vida individual e a vida coletiva de sujeitos/atores sociais.

Apoiado na perspectiva de Marx, para quem o homem é conjunto das relações sociais, o autor se propõe a estudar seu contexto de vida e modos particulares de apreensão e resposta a esses contextos, pois considera a singularidade do homem como referência da totalidade da experiência humana.

Suas reflexões potencializam os estudos que recolocam os professores, enquanto sujeitos aprendentes, no centro das discussões e pesquisas educacionais, como estas que ora anuncio. Isto porque, esta perspectiva de compreensão sobre o singular/particular e o universal/coletivo caminha na direção de que a partir de uma práxis individual se é possível compreender uma dinâmica social e também relacioná-la com características globais de uma situação histórica. Com base nesse entendimento, o pesquisador poderá relacionar o singular com o momento histórico no qual as histórias e falas forem e/ou estiverem sendo produzidas. Nesse raciocínio, a história de um professor entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido ou lugar) com a história, neste caso, de outros professores. E assim, a narrativa de um redimensiona-se historicamente possibilitando a percepção de fatos significativos da formação daquele sujeito e da categoria profissional a qual pertence. Ferrarotti (1988) observa que:

[...] todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social. Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social (p. 27).

Não é à toa que a *abordagem biográfica*, enquanto método, se fortaleceu enquanto perspectiva de investigação educacional que legitima a singularidade de histórias narradas por sujeitos históricos socialmente situados. Sujeitos, estes, que podem assegurar seu papel enquanto construtores de uma história individual/coletiva intermediada por suas vozes. Portanto, essa nova perspectiva de cientificidade, no sentido pós-empiricista de ciência, como salienta Carr (1990), entende que historicidade e identidade docentes entram em jogo quando o sujeito professor narra sua história descrevendo-se, desvelando-se, representando-se e posicionando-se diante de sua história. E ainda mais, quando reconstitui e reconstrói suas práticas docentes articulando-as a seus contextos de vida.

Esta questão se apresenta particularmente cara para Ferrarotti (1988), e essencialmente relacionada à formação de educadores, uma vez que, para ele, os relatos autobiográficos passam a ser percebidos como diferentes perspectivas que se articulam reciprocamente no tempo e no espaço da experiência individual e coletiva. Nesse sentido, mais do que mosaicos singulares, os relatos orais, assim como os depoimentos e as histórias de vida, constituem a matéria prima para o pesquisador que não deve ater-se apenas ao conhecimento dos fatos, mas apreendê-los em seus significados, relações e processos que o engendram.

Segundo Pineau (2006, p.7), de 1990 a 2006 soma-se 16 anos de existência das *histórias de vida em formação* e avolumam-se os estudos iniciados desde a década de 60, quando um significativo investimento em práticas de comunicação individual colocou o sujeito empírico e sua narrativa de si e sobre si na esteira do paradigma de ciência, conferindo voz aos professores na pesquisa, além de instaurar-lhes um processo crítico e reflexivo que por sua vez atribuía novos sentidos à sua prática e sua formação docente. Ainda que o autor nos alerte sobre os riscos possíveis de uma perda de identidade, em meio ao seu processo de construção, enquanto campo do conhecimento, se mostra otimista ao afirmar que seu desenvolvimento destacado quantitativo e qualitativo colaborou com a estruturação de redes de pesquisadores e instituições voltadas para estudos com *histórias de vida e autobiografias* na área educacional.

Dando continuidade aos pesquisadores então mencionados, além do destaque à publicação de *O método (auto)biográfico e a formação* (1988), por Antônio Nóvoa e Mathias Finger, seguida das obras *Vidas de Professores* (1995) e *Profissão Professor* (1999), por Antonio Nóvoa, para quem:

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida (2010, p.168).

Nessa linha de pensamento:

O método (auto)biográfico permite que seja [...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Cabe citar Marie-Christine Josso (2004), pesquisadora francófona que adotou a perspectiva biográfica no campo da educação de adultos, buscando legitimar a abordagem das

histórias de vida sob a perspectiva da formação como material de pesquisa primeiro, alargando o horizonte teórico em desenvolvimento.

Josso defende em 1991 sua tese de doutoramento, intitulada *Caminhar para si*, dando prosseguimento aos estudos e perspectivas abertas pelos precursores da abordagem das histórias de vida, anteriormente mencionados, vinculados a seu grupo de pesquisas.

Sua opção metodológica se apóia na abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação, atribuindo complexidade ao ato de aprender, ao conhecimento e reconhecimento das aquisições experienciais, vistas enquanto contexto do processo de aprendizagem, na medida em que leva em consideração a dimensão simbólica e subjetiva que permeia a formação do homem, em seus elos temporais, em suas aprendizagens psicossomáticas, instrumentais, relacionais e reflexivas.

A autora afirma que o recurso da autobiografia permite a compreensão do processo de constituição da identidade, pois parte da premissa de que ao narrar-se o sujeito simboliza e pode estabelecer correspondências com elementos antropológicos vinculados à sua história de vida. É desse modo que reforça a tese de que as narrativas e memórias de um sujeito favorecem-lhe a apropriação de sua própria história, tendo em vista a concepção do educador (em sua história) enquanto sujeito de sua própria experiência e ação, inscrito em uma dada realidade sócio-histórica.

Adotando esta perspectiva, Josso (2004) privilegia, em seus estudos, a maneira como os sujeitos vivenciam os processos de formação pelos quais passam no decorrer de sua existência, e com base na abordagem experiencial das narrativas (auto)biográficas, a partir da qual articula conceitos tais como “experiência formadora”, “aprendizagem experiencial”, “recordações-referências”, busca dimensionar as múltiplas significações que envolvem a formação do sujeito, levando em conta a dialética entre o individual e o coletivo.

Em *Experiências de Vida e Formação* (2004), a autora formula uma metodologia em que coloca em jogo o sujeito que aprende, objeto e sujeito também de sua formação, nos contextos socioculturais nos quais se produzem os acontecimentos que se transformam em objetos de suas experiências, interações e representações, no processo de elaboração destes.

Em outras palavras, Josso alicerça sua teoria sobre a formação enquanto categoria de construção de si e de sentido, de conhecimento, de si e da realidade. E assim, inscreve o sujeito numa historicidade e numa cultura, responsável por suas posições existenciais construídas no decorrer de sua vida.

Em seus pressupostos, a *narrativa autobiográfica*, enquanto experiência, assume um caráter estruturante nos processos de formação, visto que pode assegurar ao sujeito a vivência (auto) refletida e reconstruída na dialética entre seu saber e seu conhecimento, sua interioridade e exterioridade, seu subjetivo e intersubjetivo, sua singularidade e totalidade, sua razão e emoção, numa perspectiva retrospectiva e prospectiva.

Nestes termos, a autora afirma ser importante identificar e caracterizar os contextos culturais evocados, a sua história e o seu valor simbólico no seio de uma cultura, assim como seu valor simbólico específico para o sujeito que a relata (JOSSO, 2004, p.190). Em sua discussão, este exercício implica decodificar os referenciais e as significações culturais co-presentes no processo de constituição da subjetividade do sujeito que narra.

Uma outra pesquisadora francófona que realiza pesquisa (auto)biográfica nas Ciências da Educação, a partir da década de 90, filiada aos teóricos até aqui apresentados, é Christine Delory-Monberger. Entre 2000 e 2005, Delory-Monberger, publicou três livros consolidando sua ênfase no biográfico como dispositivo de pesquisa, formação e intervenção social.

Essas obras, *História de vida, da invenção do sujeito ao projeto de formação* (2000), *Biografia e Educação* (2003) e *Historia de vida e pesquisa biográfica* (2004), propõem a articulação entre a biografia e a educação em tempos, aspectos e espaços de aprendizagem do homem.

Delory-Monberger vem divulgando de modo intenso em seus estudos a perspectiva paradigmática na qual o sujeito é autor e ator de sua história, com capacidade de tomar consciência de si como aprendente e observador dessa aprendizagem. Para isso, a autora pensa o biográfico enquanto atividade reflexiva e mental, que permite ao homem representar-se e compreender a si mesmo no interior de seu ambiente social e histórico, e, portanto, lhe possibilita integrar, estruturar e interpretar situações vividas.

Para Delory-Monberger, individualização e socialização são duas faces indissociáveis da e na atividade biográfica, que comportam a constituição de um sujeito. Nesse sentido, o modo como um homem narra autobiograficamente suas próprias experiências é atravessado e estruturado pelas dinâmicas de formação e de aprendizagem que elabora. Nessa perspectiva Delory-Monberger analisa o biográfico como uma “categoria da experiência” que não dissocia a relação do sujeito que narra e a constrói da sua relação com o outro. Nessa perspectiva, o concebe como um suporte educativo, social, cultural e afetivo.

Para ela, *biografizar experiências* ou *biografar-se* é uma atividade mental e reflexiva que permite ao sujeito que narra representar a si e o mundo a que pertence, na relação que

estabelece com o coletivo, com sua história e cultura. O sujeito que biografiza é aquele que percebe e entende o seu vivido a partir de representações sobre as suas relações com o aprender e o saber. Trata-se de um termo que alude, portanto, à narrativa e à narração.

Em outras palavras, enquanto atividade constitutiva do ser social, a biografização é abordada como um processo de socialização e de construção da realidade social, enquanto interface entre o indivíduo e o social. Para ela, existe uma história (uma historialidade) do “narrar a vida”, como existe uma história (uma historialidade) do “indivíduo”, da “consciência de si”, do “sujeito”.

A narrativa, com grifos da própria autora, é assim descrita em *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto* (2008, p.37):

[...] É a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.*

Dando continuidade a referências de estudos nesta temática, importante ressaltar que, especialmente no campo educacional brasileiro, as pesquisadoras Denice Catani, Cynthia Pereira de Souza, Belmira Bueno e Maria Cecília C.C. Souza (1997,1988) adotam a referida abordagem como perspectiva epistemológica e formativa sobre a aprendizagem e o conhecimento de sujeitos, professores, ao longo da década de 1990, e dinamizam os estudos produzidos na área da pesquisa educacional com este método de investigação.

Os artigos intitulados *Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras paulistas: rupturas e acomodações* (1998) e *Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras*³³ (1998), de Cynthia Pereira de Souza, assim

³³ Os mencionados trabalhos, por elas coordenados, são resultantes do *Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero* (GEDOMGE), ligado à Faculdade de Educação da USP, e enriqueceram, a meu ver, o debate acerca dos estudos desenvolvidos com autobiografia e a narrativa autobiográfica no campo educacional brasileiro, voltado à formação e atuação de professores. Refletem a qualidade das pesquisas realizadas sobre memórias de professores que adotam a abordagem autobiográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem e a formação de sujeitos, a partir de suas próprias experiências de ser e estar na profissão docente, e são resultantes do 1º

como *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)*, de Belmira Bueno *et al.*, (2006), ao mesmo tempo que ressaltam a potencialidade de estudos produzidos no Brasil no campo da educação, enriquecendo o debate acerca dos estudos desenvolvidos com a referida ferramenta de pesquisa, salientam que o seu crescimento esteve muito mais ligado ao uso de histórias de vida e estudos autobiográficos como fonte de dados, do que como dispositivo de formação.

Seus estudos mostram que as construções teóricas sobre a memória e seu estatuto no cenário das pesquisas educacionais vêm se firmando, especialmente porque seu crescimento coincide com a introdução da História Oral³⁴, enquanto procedimento de estudo fortalecido no meio acadêmico no final dos anos 70.

As referidas autoras remetem o grande número de pesquisas (uma série de artigos publicados em periódicos e livros colaborou com a introdução do recurso memória/histórias de vida/autobiografias/ autobiografias/ biografias/ relatos autobiográficos/depoimentos pessoais/entrevistas) de natureza psicológica, sociológica, antropológica e histórica que vem sendo realizados em universidades e centros de estudos brasileiros, por meio do emprego deste método de investigação, ao aumento de acesso e disponibilidade à literatura especializada produzida pelos autores europeus mencionados anteriormente.

Particularmente Bueno (2002), em seu texto *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*, sustenta que a partir dos anos 1980 o direcionamento de trabalhos na área de formação docente reafirmou sua importância no campo das ciências humanas, principalmente se considerarmos tratar-se de uma abordagem que busca romper com modelos e métodos mais tradicionais de investigação em pesquisas educacionais que tematizam sobre práticas de formação de professores.

Convém observar que, Catani (2005) também ressalta que reconstituir a pluralidade de experiências de formação em experiências memorialísticas permite àquele que narra o

Seminário - Docência, Memória e Gênero, promovido pelo GEDOMGE, ocorrido entre os dias 6 e 8 de novembro de 1996.

³⁴ Como já referido em oportunidade anterior, os estudos desenvolvidos por E. P. Thompson, com a publicação da obra *A voz do passado: História Oral*, São Paulo: Paz e Terra, 1978, contribuíram significativamente na produção no campo educacional com dados advindos da memória. Conforme Thompson (1978), o depoimento oral proporciona a composição de uma mais condizente com a realidade do sujeito investigado, pois possibilita adentrar neste universo. Sua perspectiva teórico-metodológica considera o homem como autor e sujeito de sua própria história e valoriza percursos individuais a partir de interações com dimensões temporais, espaciais e interpessoais relativas à vida cotidiana. Ao enfrentar a força dos dados advindos da objetividade, sua teoria favorece os estudos no campo educacional, pois se pauta em metodologia que valoriza a subjetividade.

entrecruzamento de uma história relembrada com uma interpretação de sentidos que atribui a essa história. (p.34). Para ela, o sujeito que rememora reflete sobre seus próprios itinerários. Em *Leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação* (2005), faz referências à obra de Elias Canetti (1993), *A língua absolvida*, como referência do uso do método autobiográfico e da possibilidade de sua abordagem no contexto educacional, mostrando que nesta obra o autor reconhece o caráter estruturante das experiências primeiras de sua infância em sua formação pessoal e profissional. A autora justifica que a leitura de uma obra memorialística como essa pode mobilizar, nos educadores, o desejo de escrever sobre si e sobre sua formação profissional e provocar o encontro com as memórias que o constituem, podendo ainda, deste modo, despertar seu interesse pela discussão de temas relacionados à formação docente.

A este respeito, Catani, Bueno, Souza e Sousa (2000, p. 165) afirmam que

[...] muitos dos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre os professores estão enraizados nas experiências infantis [...] Diferentemente do que se poderia supor, tais experiências não desaparecem da história do sujeito. Embora pouco visíveis, pode-se dizer que, de algum modo, permanecem vivas e atuantes ao longo da formação, dando suporte às relações que paulatinamente o aluno, mais tarde, professor, acaba por estabelecer com a escola e com o conhecimento ao longo da vida. Supõe-se por isso que tais experiências são, em grande parte, articuladas à escolha profissional, e, na qualidade de elementos que permanecem subjacentes no processo de formação intelectual, atuam como modeladoras das práticas pedagógicas que são levadas a efeito pelos professores.

Em *História, Memória e Autobiografia na pesquisa educacional e na formação*, artigo presente no livro *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação* (2003), Catani *et al.*, enfatiza que os textos autobiográficos ou fictícios “favorecem um redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer novos modos de conduzir o ensino” (p. 19).

Nas pesquisas que realiza, Catani procurou correlacionar docência com memória, vida e ofício de educadores. Segundo ela, o resgate da memória não esclarece somente o que foi vivido, mas também e principalmente como se deu esse processo, de acordo com a percepção que se tem sobre ele hoje. Sobre isso, afirma que

[...] Quando os sujeitos se voltam para o passado, eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo de reminiscência e dos sentimentos e emoções que conformam as lembranças, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de serem divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência (CATANI *et al* 2005, p.25).

Em outros estudos, Maria Helena Abrahão, em *História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense* (2001) e *Identidade e Vida de Educadores Rio-Grandenses: narrativas na primeira pessoa (e...em muitas outras)* (2004), apresenta elementos histórico-sociais do contexto de inserção de doze educadores riograndenses. Neles, a autora considera os efeitos do método biográfico tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado, no sentido de que para aquele que narra, há a permissão da organização de suas experiências vividas, tanto quanto para o pesquisador, que poderá com ele se identificar, numa ação dialógica de construção e reconstrução de sentidos. Nestas pesquisas, os materiais coletados (documentos, vídeos, fotos e cruzamento de relatos de histórias de vida,) os quais triangula com as narrativas e a metodologia de análise que emprega, permitiu-lhe um entendimento não só relacionado às individualidades dos sujeitos do estudo, como também do contexto educacional rio-grandense aos quais estas individualidades foram/eram produto/produtoras (ABRAHÃO, 2004, p.215).

De acordo com Abrahão, em *Aventura (auto)biográfica-teoria & empiria* (2004,p. 202), a pesquisa autobiográfica é uma forma de história auto-referente, portanto, plena de significado, em que o sujeito narra se descrevendo, se desvelando, se representando, colocando-se diante de sua história.

Em sua perspectiva, a interpretação de um pesquisador sobre a memória de um sujeito narrador não deve desqualificar sua capacidade de interpretá-la/reinterpretá-la, pois representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista o esforço que deve empreender para compreender o objeto de estudo tanto na perspectiva pessoal/social do narrador quanto na perspectiva da dimensão contextual, da qual sua individualidade é produto/produtora (ABRAHÃO, 2004, p.221).

Para a referida autora, no âmbito da formação de professores, a pesquisa autobiográfica que se pauta sobre narrativas³⁵ vem sendo bastante experimentada como fonte e objeto de conhecimento ou como método de investigação, especialmente quando tomada como portadora de um caráter formativo.

Ainda a esse respeito, Abrahão (2001, p.204) afirma que pela leitura transversal de trajetórias de vida pessoal e profissional de educadores é possível apreender-se teorias e práticas de formação, de ensino, de relações interpessoais e institucionais e de construção identitária destes sujeitos, relacionadas a diferentes momentos e cenários sócio-político-econômico-culturais aos quais estão vinculados no contexto contemporâneo.

Cito ainda e, especialmente, outro autor, que, assim como Abrahão, refere sobre a importância da pesquisa autobiográfica como modalidade investigativa que articula processo de autoconhecimento, de formação e de produção de conhecimentos: Elizeu Clementino de Souza (2006, p. 136), que afirma que

A narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.

Em outra oportunidade, Souza (2008) refere que a abordagem (auto)biográfica narrativa vem se constituindo fonte preciosa de produção de dados no cenário da pesquisa qualitativa em educação, uma vez que, entre outras características,

pode auxiliar na compreensão do singular/plural das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da história (p. 192).³⁶

³⁵ Abrahão (2001) conceitua a narrativa como fenômeno que possibilita a auto-compreensão e o conhecimento de si àquele que narra sua trajetória, além de tratar-se de uma construção da qual participa também o ouvinte, que com ele a compartilha. Nesse modo de ver, pressupõe uma complexa relação entre pesquisador e pesquisado, investigação e formação, teoria e realidade.

³⁶ Esta referência pode ser mais aprofundada em SOUZA, Elizeu Clementino de. PINHO, Ana Sueli e GALVÃO, I. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, C. E., PEREZ, C. L. V., OLIVEIRA, I. B. (orgs). Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, RJ: DPA, 2008.

Dentre muitos outros estudos e pesquisadores que, como os mencionados anteriormente, afirmam sua pertinência no amplo movimento que se organiza em torno da abordagem biográfica no campo educacional a partir do final dos anos 90, e colaboram, conseqüentemente, com a ampliação dos contornos que ela ganha a partir deste período, posso citar também: Sônia Kramer e Solange Jobim Souza, em *Histórias de professoras: leitura, escrita e pesquisa em educação* (1996), Selva Fonseca em *Ser professor no Brasil: história oral de vida* (1997), Maria Tereza de Assunção Freitas, em *Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica* (1998), Jane Soares de Almeida em *Mulher e educação: a paixão pelo possível* (1998), Roseli Fontana com *Como nos tornamos professoras?* (2000), Valeska Fortes de Oliveira em *Imagens de professor: significação do trabalho docente* (2000), Geni Nader Vasconcelos, em *Como me fiz professora* (2000), Marilda da Silva em *Como se ensina e como se aprende a ser professor* (2003), *Metáforas e Entrelinhas da Profissão docente* (2004) e *Docência e Investigação-ador e a delícia de ser o que é* (2007), Maria da Conceição Passeggi, em *Tendências da pesquisa (auto) biográfica* (2008), Eliseu Clementino de Souza e Rita Gallego (orgs) em *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas* (2010), Paula Vicentini e Maria Helena M. Abrahão (orgs) em *Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia* (2010), Maria da Conceição Passeggi e Vivian Batista da Silva em *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação* (2010), Dislane Zerbinatti Moraes e Rosário Silvana Genta Lugli (orgs) em *Docência, Pesquisa e Aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/ investigação* (2010), Vera Lucia Gaspar e Jorge Luis da Cunha (orgs) em *Práticas de Formação, memória e pesquisa (auto)biográfica* (2010), Elizeu Clementino de Souza e Ana Christina Venâncio Mignot (orgs) em *Histórias de vidas e formação de professores* (2008), Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena M. Abrahão (orgs) em *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (2006) e Elizeu Clementino de Souza (org) em *Autobiografias, historias de vida e formação: pesquisa e ensino* (2006), Maria da Conceição Passeggi e Tatyana Mabel Nobre Barbosa (orgs) em *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente* (2008) e *Narrativas de formação e saberes biográficos* (2008), Elizeu Clementino de Souza e Maria da Conceição Passeggi em *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória* (2008), Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi e Maria Helena Menna B. Abrahão (Orgs) em *Pesquisa (auto)biográfica e práticas*

de formação (2008), Maria da Conceição Passeggi em *Tendências da pesquisa (auto)biográfica* (2008)³⁷.

Estes estudos, cujas perspectivas focam o processo de formação e produção de conhecimentos sobre a imagem e a prática docentes, conferem reconhecimento tanto à vida dos professores quanto aos sentidos e representações que atribuem à sua profissão, existência, histórias como mestres, prática docente, alunos e outros aspectos que compõem o cenário do trabalho docente³⁸.

Convém lembrar que muitos foram os depoimentos com relatos de formação propostos por estes estudiosos e seus colaboradores, e que continuam sendo aprimorados em estudos mais recentes, especialmente àqueles resultantes de pesquisas apresentadas nas diferentes edições do CIPA, Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, que irei abordar já a seguir.

Diversos grupos de pesquisa foram e vem sendo constituídos a partir das experiências construídas nesta área de estudos, especialmente a partir de Programas de Pós-Graduação vinculados a diferentes instituições, tais como: GRAPHO (Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação e História Oral), coordenado pelo Prof.Dr. Eliseu Clementino de Souza, da Universidade Estadual da Bahia; GRIFARS (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto Biografia e Representações), coordenado pela Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; GEPIEM (Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Imaginário, Educação e Memória), coordenado pela Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres, da Universidade Federal de Pelotas; GEDOMGE (Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero, coordenado pela Profa. Dra. Denice Barbara Catani, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Grupo História e Sociologia da Profissão Docente, coordenado pela Profa. Dra. Paula Perin Vicentini, da Universidade de São Paulo; GEPPDOC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente), coordenado pela Profa. Dra. Magali de Castro, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; GRUPODOCI (Grupo de Profissionalização Docente e Identidade), coordenado pela Profa. Dra. Maria Helena Menna Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; DIAFHNA

³⁷ Julgo pertinente esclarecer que os autores que mencionei nesta sucinta indicação de fontes apresentada não tiveram a intenção de esgotar a produção nacional existente sobre a relação entre memória docente e autobiografia, mas apenas apontá-las, no sentido de mostrar onde busquei referências em relação aos procedimentos teóricos metodológicos adotados. A partir destes influentes trabalhos pude olhar a memória de infância como lente de aproximação de práticas lúdicas de professores.

³⁸ Importante dizer, também, que estas pesquisas de cunho autobiográfico vêm produzindo um volume de documentos bastante significativo na forma de depoimentos, vídeos, filmes e entrevistas.

(Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas), coordenado pela Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda, da Universidade Federal do Ceará; FPCAm (Formação de Professores(as) no Contexto Amazônico, coordenado pela Profa. Dra. Alcídia de Araújo Moraes, da Universidade Federal do Amazonas; Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, coordenado pela Profa.Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina; entre outros.

A referida rede de pesquisadores e pesquisas, no âmbito de estudos com histórias de vida e trajetórias docentes no campo educacional, mostra sua expansão em termos de relacionamento e cooperação científicas, que, por sua vez, possibilita a consolidação de perspectivas pluridimensionais e multirreferenciais nessa área, que se propõe, como já dito, a dar voz e lugar ao sujeito, aprendente.

Foram muitos os eventos organizados pelas referidas associações, que congregaram profissionais brasileiros e estrangeiros preocupados com o desenvolvimento de ações no campo da pesquisa-ensino. A exemplo dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (I,II,III e IV CIPA³⁹), além de inúmeros encontros intermediários e jornadas de estudos, todos vem sendo empreendidos com o objetivo de tanto incluir novas perspectivas como aprofundar questões epistemológicas, teóricas e metodológicas ligadas à pesquisa e à práticas de formação no campo educacional. Além de constituírem-se enquanto espaços privilegiados de cooperação científica interinstitucionais, uma vez que neles estão envolvidos professores pesquisadores com relevante produção e expressão na área, contribuem para projetar as suas potencialidades enquanto campo de pesquisa.

³⁹ Em 2004, no Brasil, acontece em Porto Alegre o I CIPA, Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, idealizado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde se reúne diversos grupos de pesquisa que se debruçam sobre estudos cujas fontes biográficas acerca da memória, história e práticas de formação lhes eram referências. Em 2006, o II CIPA se realiza em Salvador, na Universidade Estadual da Bahia, e fortalece o espaço aberto de debate sobre a pesquisa (auto) biográfica, estabelecendo e ampliando bases para o desenvolvimento de estudos e parcerias interinstitucionais na temática em questão. Em 2008, o III CIPA é presidido pela Prof. Dra. Maria da Conceição Passeggi, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e reafirma o desdobramento de ações acadêmicas representadas por pesquisadores de vanguarda que assumem e refletem os rumos da pesquisa (auto) biográfica neste campo de conhecimento. Em 2010, o IV CIPA, realizado na Universidade de São Paulo, dá continuidade às discussões que contemplam as diferentes instâncias de expressão e práticas (auto)biográficas em pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento. Concluindo, os CIPA(s) vêm registrando expressivas contribuições e participações de grupos de pesquisa e estudiosos de inúmeras instituições nacionais e internacionais, fomentando novos desdobramentos no campo da pesquisa autobiográfica no Brasil e em outros países.

Importante dizer que os desdobramentos destas pesquisas vêm aprimorando novas práticas docentes no contexto educacional brasileiro, uma vez que propõem a construção e a reconstrução da cultura e formação docente.

Particularmente o texto *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial*, publicado em 2006, por Pineau, na Revista *Educação e Pesquisa*, organiza um retrato histórico contemporâneo de estudos no campo das histórias de vida, colocando em evidência três períodos entre 1980 e 2005: período de eclosão (entre os anos de 1980), o período de fundação (anos de 1990) e o período de desenvolvimento diferenciador (anos de 2000).

O período designado como período de fundação (entre os anos 90), corresponde ao momento em que emergem inúmeras experiências de criação de grupos de pesquisas e consolidação de fundações e associações com o objetivo de estruturação de redes regionais, nacionais e internacionais acerca do objeto histórias de vida em formação.

Nessa perspectiva, formou-se em 1990-1991 a ASIHVIF, *Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação*, primeira entidade formal criada no espaço europeu, que mobiliza outras iniciativas semelhantes em anos posteriores, em outros países, especialmente no Brasil.

Em 2006 é criada a *Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação*, ANNHIVIF, com o objetivo de desenvolver atividades de formação, pesquisa, práticas de intervenção social e publicações nos domínios das histórias de vida, (auto) biografia, cultura e memória. Em 2008, a BIOgraph, Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, entidade nacional, é aprovada na Assembléia realizada no III CIPA (Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, 2008), realizado na UFRN, trazendo consigo a publicação da *Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação*, com 7 volumes de produções que articulam estudos na dimensão das teorias das histórias de vida, no domínio das autobiografias de formação, no âmbito da formação de professores, em seus diferentes níveis de atuação.

Sem a pretensão de concluir ou definir em poucas palavras, posso dizer que, do ponto de vista da *abordagem autobiográfica* no campo educacional, o sujeito-professor vem sendo identificado como agente e paciente, sujeito de um saber e de um fazer ligado ao seu grupo social e à sua profissão; produtor de um conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre seu cotidiano; ator e autor de sua própria história, identidade e dos sentidos conferidos às suas experiências e aprendizagens.

Com base nessas reflexões, pude compreender que *a abordagem autobiográfica*, através da narrativa de um educador, me permite refletir sobre os referenciais que identificam e descrevem a memória (lúdica), enquanto (provável) constituinte da formação e atuação docente deste sujeito.

E é nessa condição que os dados deste estudo foram coletados e é também ela que anuncia os procedimentos de análise. Exatamente por isso considero importante apresentar, em síntese, o modo como concebi as entrevistas que operaram as narrativas de meus sujeitos. Eis minha apreensão das mesmas:

2.2.2 Sobre a realização das entrevistas: procedimentos teórico-práticos da coleta de dados

Minha escolha pela entrevista como um caminho para a apreensão da memória lúdica de infância de educadores de crianças foi feita especialmente em função do caráter de interação⁴⁰ que admite esse procedimento metodológico, que estabelece a situação/condição do processo de coletar dados por meio de narrativas.

Por isso, ao assumir importância fundamental no processo de construção das fontes, deste estudo, as narrativas foram proporcionadas por meio de um Roteiro Semi-Estruturado, apresentado abaixo:

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES

- Idade, Formação, Quantas e em quais Instituições já trabalhou. Tempo de atuação na carreira docente. E no contexto rural, quanto tempo já atua?
- Eu gostaria de me voltar para as memórias de brincadeiras de sua infância. Onde você brincava? Quais brinquedos (objetos lúdicos, personagens) você lembra que tinha para brincar? Como eram as brincadeiras? Você tinha com quem brincar?

⁴⁰ O caráter de interação vinculado à entrevista e às narrativas ao qual me refiro está pautado nos pressupostos da abordagem autobiográfica ora mencionada. Parto dele, buscando em Ferrarotti (1988) e Pineau (1990) referências para compreendê-lo, especialmente quando ressaltam que narrativas centradas em contextos de vida abrem as portas para um processo de escuta mais atento a aspectos relacionados à formação e a prática profissional do professor. Segundo eles, narrar a vida à outra pessoa constitui em si um fenômeno social, visto que pressupõe uma interação entre pesquisador e pesquisado.

- Existe um brincar na cultura rural diferente do brincar na cultura urbana?
- E a infância das crianças com quem atua hoje? Que brincar é esse? O que aparece em suas brincadeiras? Do que e como brincam? Brincam tanto quanto, mais ou menos que você brincou em sua infância? Percebe diferenças, semelhanças? Quais?
- Que espaços e tempo o lúdico possui em seu trabalho educacional, hoje, durante sua rotina pedagógica?
- Você diria que mantém no seu trabalho pedagógico, hoje, algo de sua infância lúdica?

Estas questões procuraram contemplar o fenômeno investigado na pesquisa (a relação entre memória lúdica de professores e a prática docente) e ganharam sentido a partir do momento em que seus significados emergiram de interrogações elaboradas ao longo de seu processo. Digo isso, especialmente porque as narrativas dos depoentes, que expressaram realidades particulares e, portanto, múltiplas, foram sendo integradas à medida que suas experiências lúdicas foram relacionadas a contextos sociais e históricos nos quais são e foram produzidos.

Diante desta constatação o processo de pesquisa foi se desvelando, hipóteses foram sendo retomadas e, enquanto pesquisadora, foi possível amadurecer o estudo, tanto porque apropriei-me, assim, dos materiais que tinha disponível quanto porque ampliei, do mesmo modo, meu repertório de questionamentos para o que investigava.

Para dar suporte a elas, em alguns casos houve a utilização de fotografias como elementos desencadeadores de lembranças. Foi o caso das Professoras Bárbara e Vitória, que me trouxeram para os encontros agendados álbuns pessoais, com registros de momentos vividos em sua infância, selecionados especialmente para eles.

Durante as entrevistas, procurei me centrar nas falas procurando interromper o mínimo quanto possível, no sentido de permitir que fluíssem ao ritmo daquele que narrava. Não solicitei repetições ou outros esclarecimentos, quando muito, reformulei questões do *Roteiro Semi-Estruturado*, portanto, passível a modificações e ajustes, no sentido de invocar lembranças cujos conteúdos se aproximassem o quanto possível ao objeto de estudo em questão. Nesse sentido, não me interessou investigar aquilo que supostamente “ocultaram” em suas narrativas. A composição e a recomposição dos narradores foram organizadas conforme as múltiplas influências que admitiam.

Para evitar idealizações (possíveis nos encontros com os sujeitos), em todas as entrevistas, ao iniciar as conversas, julguei necessário apresentar tanto o referido Roteiro, a fim de que o sujeito pudesse se situar diante dos objetivos e das questões que a pesquisa pretendia investigar⁴¹ quanto me apresentar aos professores como professora que trabalha na área de Educação.

Através das entrevistas foi possível aproximar-se da experiência narrada, tal como fora vivida pelo narrador. Nesse caso, o pesquisado não somente “informou ou transmitiu” experiências, mas desvelou-as a si mesmo e ao outro, dando oportunidade para que o pesquisador, ao ouvi-las, pudesse compartilhá-las, na dimensão da experiência de ambos, pois os sentidos de ambos afloravam à medida que eram comunicados.

A este respeito, Lopes e Lima (2009) afirmam que somos parcialmente constituídos pelas histórias que contamos ao outro e a nós mesmos acerca de nossas experiências de vida. “Isso não significa interferência do pesquisador nas narrativas, mas a compreensão do percurso da vida do professor que deseja entender o outro como também a si mesmo” (p.2).

Desta sorte, o objetivo de ouvir as memórias de infância de meus sujeitos potencializou em mim o desejo de narrar, o que sempre esteve por muitas razões: teóricas e práticas. Logo, diante das narrativas, não foi possível me posicionar como sujeito indiferente ao que estava sendo narrado, visto que elas suscitaram conteúdos e sensibilizaram ambos os sujeitos envolvidos em seu processo de construção.

Por entender a entrevista uma relação social e dialética, entre narrador e pesquisador, a subjetividade⁴² precisou ser levada em consideração neste processo, tendo em vista que, para além dos referentes teóricos e das articulações conceituais que sustentaram este estudo, minha experiência, assim como minhas expectativas por resultados, além de outros fatores que compuseram a produção de dados, entraram em jogo.

Quanto ao conteúdo das narrativas, não pretendeu expor a identidade dos sujeitos, uma vez que procurei preservá-la mediante sigilo e cuidado ético. Para tanto, adotei pseudônimos,

⁴¹ Para justificar esta preferência, parti da idéia de que sinalizar o que estou investigando para o narrador seria fundamental para o desenvolvimento das narrativas, pois entendo que possivelmente exista uma correlação entre a forma de adesão à pesquisa da parte dos participantes e a demonstração do crédito depositado e a conseqüente confiança destes sujeitos tanto no pesquisador quanto na pesquisa. Todavia, essa é apenas uma especulação.

⁴² O termo subjetividade a que me refiro se inspira nas formulações teóricas desenvolvidas por Nóvoa e Finger (1988). Ambos consideram a subjetividade como um dispositivo privilegiado de reflexão e prática profissional docente, ou seja, objeto de conhecimento científico presente nas narrativas autobiográficas de educadores. Para eles, a subjetividade existente em suas histórias de vida é reconhecida e constituída nas relações que sintetiza entre história social e história individual. Importante dizer, nesse sentido, que minha forma de concebê-la, neste estudo, não lhes conferirá outras e mais aprofundadas análises consubstanciadas teoricamente por inúmeros estudiosos reconhecidos por seus estudos acerca deste fenômeno.

no sentido de além de respeitar, não expor suas intimidades ao público leitor; acordo e compromisso feito e consentido desde o princípio da pesquisa com os sujeitos depoentes.

Ainda, no que se refere aos procedimentos ligados à entrevista propriamente dita, documentei meus interesses de pesquisa e esclareci o projeto e o respectivo processo para todos os envolvidos a ela, direta e indiretamente, incluindo meus compromissos com a instituição, após desenvolvida a pesquisa. Para tanto, foi treze o número total de visitas nas três unidades escolares.

Os primeiros contatos (seis encontros/visitas) foram realizados por via telefônica diretamente com os Diretores. Para todos eles entreguei uma Pasta contendo os seguintes documentos relacionados à pesquisa: Cópia do Projeto de Pesquisa e Resumo; Carta de Aceite da Secretaria Municipal de Educação (Protocolo nº 25/2010); Carta de Aceite do Comitê de Ética em Pesquisa (Protocolo CEP/FCF/CAR nº09/2010); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Roteiro Semi-Estruturado de Entrevista com Educadores; Declaração de Responsabilidade da Pesquisadora; Autorização para uso de imagem.

Nos encontros subseqüentes, seguiram apresentações para os coordenadores pedagógicos e respectivos professores que potencialmente se enquadravam entre os critérios⁴³ apresentados para eleição de sujeitos da pesquisa.

Somente a partir daí iniciei os agendamentos propriamente ditos, diretamente com cada um, em função de seus horários disponíveis. Acordei tanto sobre os procedimentos referentes às entrevistas que incluíam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para serem lidos e assinados, quanto os locais possíveis, colocando a escola como a mais provável para este desenvolvimento. Portanto, as narrativas dos professores só puderam compor este estudo porque houve o consentimento e a interiorização pelo sujeito entrevistado, acerca do universo que selecionou das mesmas.

Antes de consentir, o depoente teve conhecimento do objeto de estudo que permeou o referido estudo. Quanto a essa questão, tanto Catani (1997) quanto Josso (2004) enfatizam o caráter livre do processo memorialístico, que implica que os sujeitos aceitem voluntariamente participar da pesquisa e tenham a liberdade de se retirar quando desejarem.

Dito isto, apresento no Quadro abaixo os sujeitos entrevistados, o número de entrevistas realizadas, a duração e os locais de realização das entrevistas:

⁴³ Critérios para seleção dos sujeitos: professores que atendem crianças entre 4 e 6 anos de idade, que atuam na educação infantil e no primeiro ano do ciclo fundamental, na rede pública de Araraquara, particularmente nas unidades escolares do campo deste município.

Quadro 1 – Duração, Local e Número de Entrevistas

Sujeito/Professor	Número de entrevistas	Duração das entrevistas	Locais das entrevistas
Sofia	1	120 min ou 2hs	No interior da escola: sala de atividades
Vitória	2	211 min ou 3hs 31 min	Uma no SESC e outra em sua residência;
Bárbara	2	158 min ou 02 hs 38 min	No interior da escola: sala de atividades
Paula	2	90 min ou 1h 30 min	No interior da escola: pátio e refeitório
Marta	2	104 min ou 1h 44 min	No interior da escola: sala de atividades
Roberta	2	113 min ou 1h 53 min	No interior da escola: sala de atividades
Luíza	1	90 min ou 1h 30 min	No interior da escola: área externa (ao lado do tanque de areia)
Total	13	15 horas	Variados

Observe que cada entrevista durou, em média, uma hora e meia, e transcorreu ao longo de oito semanas consecutivas, entre fevereiro e março de 2011.

Do total de treze entrevistas agendadas com sete professores, somente duas delas foram realizadas em um só encontro devido às dificuldades dos depoentes para disponibilizar um tempo mais flexível para as entrevistas no horário corrente de sua permanência na instituição.

Foram seis encontros com os Diretores das unidades escolares e outros três com representantes da Secretaria Municipal de Educação, que totalizaram quinze horas de gravação em áudio, cerca de dez horas em visitas e mais aproximadamente duas horas em notações em caderno de campo.

Ao avaliar os encontros e refletir o próprio campo, observei que houve situações nas quais em um único encontro foi possível abordar todas as questões pretendidas. Dos sete sujeitos, com dois deles aconteceu desta forma, sendo que os demais necessitaram de um tempo maior para a aproximação desejada. Nestes casos, quando houve intervalo de aproximadamente uma semana entre entrevistas com o mesmo educador, percebi um nítido favorecimento no processo de resgate da anterior, provocado pela transcrição. Nestes momentos, pude contemplar e explorar aspectos importantes ainda não elucidados, além do

que, em certo sentido, me pareceu que as professoras nesta condição se preparavam para estes momentos.

Digo isso porque com as professoras que entrevistei duas vezes, observei maior imersão no objeto de estudo e maior capacidade de descentração em relação ao cotidiano imediato. Acredito, nesse sentido, que as aproximações sucessivas ampliam a possibilidade do sujeito rememorar com mais asserção e promovem um estreitamento maior de vínculos entre o entrevistador e o entrevistado.

Com exceção da professora Vitória, todas as entrevistas foram realizadas no interior das unidades escolares, em horários variados, não necessariamente concomitantes com o seu trabalho docente. Assim também, outra professora consentiu a entrevista durante a sua atividade docente, em local amplo, na própria escola, próximo às crianças com quem atua, as quais se envolviam em atividades lúdicas, sob a coordenação e acompanhamento da mesma.

No caso da professora Vitória, que excepcionalmente concedeu as entrevistas fora do espaço da unidade escolar, por sugestão da mesma, os encontros foram agendados em períodos que não estivesse na escola. Suas entrevistas tiveram a maior duração: três horas e trinta minutos⁴⁴.

Arrisco-me a dizer, a respeito do número de entrevistas, que eles favoreceram a qualidade das mesmas, haja vista a interação, o respeito e a atenção dos depoentes conferidos a elas e à pesquisa durante todo o seu processo de desenvolvimento.

Aparentemente, não me pareceu que o gravador tenha se constituído um inibidor. Contudo, ocorreram intervenientes durante a produção de minhas fontes.

⁴⁴ Estes aspectos, relacionados tanto ao ambiente físico, quanto à interação estabelecida entre pesquisadora e pesquisados, durante as entrevistas ou a partir delas, foram elementos tomados como parte constitutiva de produção das fontes. Admito que, para mim, eles tanto enriqueceram minhas experiências pessoais e profissionais, acrescentando e ampliando meu repertório de vida, como pesquisadora, quanto transcenderam, muitas vezes, o contexto de estudos desta pesquisa. Neste caso, em particular, acredito que primeiro porque contribuíram no processo de reflexão acerca dos fragmentos de sua (e de minha) história de vida pessoal e profissional, segundo porque os diferentes ambientes das entrevistas estiveram menos suscetíveis a freqüentes interrupções ou outros intervenientes de ordem pessoal e/ou institucional. Portanto, entre a possibilidade de oferecer riscos ou benefícios aos objetivos desta pesquisa, prefiro acreditar na segunda opção. Mais uma vez, me arrisco a dizer que essa é apenas uma especulação.

2.2.3 Das relações inevitáveis

Em se tratando de uma pesquisa em que os locais de realização foram sendo acordados ao longo do processo de coleta, diferentes intercorrências e imprevistos ocorreram, os quais, todavia, não trouxeram prejuízos de grande monta para a pesquisa. Exemplo disso aconteceu quando houve necessidade de desmarcar um agendamento de entrevista, por motivo de chuva forte que dificultou o transporte até o local da entrevista. Em outras duas entrevistas, por não se reservar um local adequado e prévio para as entrevistas, precisamos interromper a conversa por necessidade de nos deslocarmos daquele ambiente, que seria imediatamente utilizado para atividades didáticas da escola. Em outra situação, em que não havia sala para a realização da entrevista, tivemos que buscar pela escola um espaço onde pudéssemos dar continuidade à entrevista. Ficamos em um pátio, num local sem sombra, em um horário de almoço, com o sol muito forte sob nossas cabeças. Em outra circunstância, o deslocamento se deu porque a professora planejou a conversa em sua sala de atividades e nela já haviam outros profissionais reunidos. Entretanto, após a solicitação da professora para ocupar o lugar para a entrevista, os profissionais se deslocaram dali para que pudéssemos utilizar a sala. Em outro momento, o local indicado e possível para o professor se tratava de uma área externa (pátio com tanque de areia) onde as crianças de sua turma permaneceram sob seu acompanhamento. Nesta entrevista, em particular, fomos por algumas vezes interrompidas pelas crianças, que solicitavam a atenção da professora. Neste caso, nenhum outro profissional se propôs a colaborar para que a profissional pudesse ser entrevistada com discrição e reserva⁴⁵.

Em meio a experiências como essas, percebi que minha *identidade de pesquisadora* precisou ser tratada cuidadosamente desde o seu primeiro contato com a instituição, pois dela dependeria todo o processo de pesquisa a ser desenvolvido neste contexto. Particularmente neste expediente, desde a agenda do encontro com os representantes das escolas junto à Secretaria da Educação do Município até chegar aos diretores das unidades escolares, houve uma preocupação com este aspecto, entendendo que tal questão colaboraria para prevenir dificuldades maiores no processo de coleta de dados neste universo.

Em certo sentido, desde o início deste processo precisei atentar a detalhes que por vezes me incomodaram ou me surpreenderam. Por isso, procurei compreender e

⁴⁵ Nesta escola dois professores não aceitaram participar da pesquisa por motivos pessoais. Porém, estes mesmos docentes permaneceram em grande parte do tempo da entrevista no mesmo local em que entrevistei esta professora, da mesma unidade escolar.

contextualizar esses obstáculos. Eis alguns exemplos que posso apresentar para justificar essa questão: quando recebi a recusa de dois professores para participar da pesquisa, e/ou quando percebi que não havia um lugar “adequado” para realizar as entrevistas com duas professoras, no interior das unidades escolares. Mesmo após receber o consentimento das direções das unidades escolares para sua realização, percebi que esta prática ainda parecia revestida de resistências, especialmente porque as relataram que experiências anteriores de contato com outros pesquisadores na instituição foram caracterizadas como constrangedoras e difíceis. Nesse sentido, a prática da pesquisa científica ainda carecia de um lugar legitimado naquela instituição, no sentido objetivo e subjetivo que essa interpretação possa admitir.

Desde o início e durante todo o processo de realização das entrevistas, que compreendeu desde a escolha dos sujeitos até a realização propriamente dita das mesmas, procurei atentar para possíveis alterações em seu processo. Esse elemento, para mim, foi muito importante, uma vez que a cada entrevista que realizava diferentes aspectos sobre o objeto pesquisado iam surgindo, permitindo-me leituras mais contundentes.

Adotei este procedimento por entender que esse exercício de leitura a partir de e sobre *narrativas autobiográficas* é fundamental diante da necessidade de integrá-las e articulá-las. Sendo assim, ao adentrar o universo das memórias de infância, procurei atentar para o processo de re-interpretação de significados que eu desenvolvia, visto que ele pressupôs, teórica e metodologicamente, um processo cultural e dialético, no sentido de que se tratou de uma relação que entrelaçou minha vivência com a dos educadores pesquisados, como já dito anteriormente.

Por isso, desde o contato com a literatura, até o comprometimento com estas questões metodológicas, busquei atentar para alguns cuidados/riscos por mim assumidos. Um deles se refere ao fato de que mesmo levando em conta o necessário rigor que a ciência reconhece e legitima como válido, não me vi imune a dificuldades na relação com o objeto de estudo, memória, haja vista sua complexidade, multiplicidade e dinamicidade, tal como afirmou Bourdieu (1989), quando se referiu à construção do mesmo:

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício,

quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (p.26-27).

2.3 Outras observações, ainda, sobre as entrevistas...

Meu envolvimento com as entrevistas/narrativas constituiu-se um momento muito significativo na pesquisa. Primeiro, porque concebendo a sua natureza dialógica e considerando que duas subjetividades ali se encontravam, a minha, de pesquisadora, e a do narrador, sujeito da pesquisa, não me pareceu possível agir com atitudes impessoais, especialmente porque este vínculo constituído se apresentou, para mim, como condição imprescindível para a realização das mesmas. Por isso, o contato sempre se mostrou cortês e amigável⁴⁶.

Nesse sentido, compartilhamos os fatos narrados e as circunstâncias existentes no momento. Em certo sentido, foi nessa perspectiva que a dinâmica das entrevistas permitiu-nos tanto uma investigação mútua quanto uma aproximação entre nossas visões de mundo. Portanto, assim permeada pela experiência de vida de ambos, compreendi que a exposição a memórias e lembranças de infância estava circunscrita a contextos sociais, representações e recordações semelhantes.

Nessa perspectiva é que observei a presença, em diversos momentos das entrevistas, de peculiaridades nas memórias das sete educadoras deste estudo. A começar pelo fato de que todas as educadoras, em suas narrativas, evocaram o fato de terem brincado, quando criança, em contextos com referências rurais. Esse elemento me revelou que suas memórias lúdicas de infância apresentaram situações similares e congruentes.

Sobre isso, Portelli ressalta que

[...] a memória é um processo individual que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, *as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais* (1997, p. 16, grifo meu).

⁴⁶ Neste caso, um clima de descontração garantiu que a entrevista não ficasse restrita ao roteiro por mim elaborado, mas que trouxesse à tona reflexões sobre a memória de infância e a prática docente.

Um outro aspecto que merece destaque refere-se aos momentos da entrevista das professoras fortemente tomados por uma tonalidade emocional e corporal, nos quais a escolha das palavras, dos verbos, dos adjetivos, advérbios, ambientes e pessoas tornaram a interlocução carregada por uma atmosfera de sensibilidade intensa.

Ressalto, ainda, outras peculiaridades observadas a este respeito: cumplicidade entre narrador e ouvinte diante das lembranças expressas e concentração em relação às histórias narradas.

2.4 Sobre o processo de análise dos dados - informações sobre Análise de Conteúdo e como procedeu a organização das categorias

As narrativas trouxeram consigo o tema abordado e analisado de modo bastante fluente. Por isso, no processo de análise dos dados procurei tomar cada depoimento em sua totalidade, buscando focar somente aquilo que foi dito. Nesse sentido, para mim, a entrevista e as condições nas quais ela se deu adquiriram um papel muito importante⁴⁷.

Nessa perspectiva, não somente o relato na íntegra dos depoentes me foi importante, mas também e, sobretudo, as circunstâncias que julguei privilegiadas ocorridas no momento das entrevistas. Todavia, dado o fato de que o espectro de lembranças trazido pelas educadoras deste estudo ter sido muito amplo, complexo, múltiplo e dinâmico, meu intento foi modesto e sequer pensou na possibilidade de esgotá-lo.

Para tanto, não tomei as vozes dos educadores justapondo-as como se as diluísse em um conjunto homogêneo, de um lado porque este exercício comprometeria minha filiação metodológica, de outro porque o objetivo desta investigação é tornar as *categorias temáticas de análise*, componentes das narrativas, o mais próximo possível da existencialidade de cada narrador. Nesse caso, diferenciei a voz analítica do pesquisador das narrativas dos entrevistados.

Ainda no processo de análise dos dados, diferentes significações entraram em jogo quando me vi envolvida pelo processo de leitura e interpretação das memórias dos

⁴⁷ Espero que fique claro ao leitor que o caminho metodológico trilhado nesta pesquisa procurou perfazer tanto descrições de minhas percepções como pesquisadora acerca de situações ocorridas durante as visitas às unidades escolares em questão, quanto das narrativas oriundas das entrevistas com os educadores.

educadores. Uma delas se refere à exigência de uma relativa familiarização com os contextos culturais evocados, a sua significação cultural, assim como com o seu valor simbólico (no interior de uma cultura) e específico para o narrador que a relatava. Um exemplo: a informação de que todas as educadoras brincaram, quando criança, em contextos rurais suscitou, em mim, pelo menos, três proposições: o que significou para elas brincar em um contexto rural quando criança; o que significa para mim, pesquisadora, também ter brincado em um contexto rural; o que distingue e caracteriza o brincar em um contexto rural de outro contexto, como o urbano, por exemplo.

Por isso, tal como já advertiu Josso (2004), admito que compor a arquitetura das narrativas dos educadores deste estudo não foi tarefa fácil, uma vez que nelas estavam imbricadas desde contingências e interpelações que foram retidas, nas relações que mantiveram consigo mesmos, desde sua infância, e especialmente nela, até significações, divagações, explorações, predileções, submissões e fidelidades atribuídas a elas.

Assim, ao preparar a publicação das *narrativas autobiográficas*, necessitei realizar três operações sucessivas: a tradução (passagem da linguagem oral para a escrita), o recorte do texto e a montagem⁴⁸. Porém, em se tratando de *narrativas autobiográficas*, precisei estar consciente de que, como advertiu Lejeune (1980, p. 224):

De um discurso oral a um livro publicado a distância é grande. Todo tipo de escolha deve ser feito, e o trabalho efetuado sobre o dado é muito importante. Contrariamente ao que o público pode imaginar, não basta gravar e recopiar [...]

Para estruturar a forma como apresentar e relacionar os dados, procurei sustentação nos pressupostos de Lawrence Bardin (1977), especialmente na obra *Análise de Conteúdo*, que institui a necessidade de embasar a metodologia empregada no critério primeiro da organização, que varia desde a fase da pré-análise, que pressupõe a organização inicial do

⁴⁸ Sobre tal “montagem”, parafraseei as palavras de Alessandro Portelli, uma vez que, como ele, compreendi que neste processo passamos a estabelecer um diálogo com a fonte, sobretudo porque se trata de uma relação (pesquisador-fonte) criada não somente pelo que os entrevistados dizem, mas também pelo que eu, pesquisadora, efetivamente apresento como seu, dada a ambivalência que se instala entre o que ouvi e o que foi por mim interpretado a respeito.

material coletado, a análise de material coletado, o tratamento dos resultados, a formulação de hipóteses ou questões norteadoras, até a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação propriamente dita.

Trata-se, a meu ver, de um método que exige rigor científico e propõe aos pesquisadores que nela se assentam uma visão multifacetada e polissêmica no processo de produção de sentidos e significados no universo acadêmico.

Para a autora, “a análise de conteúdo⁴⁹, enquanto método, se faz pela prática” (2009, p.51), o que me impele a afirmar que em se tratando de uma análise eminentemente empírica, não pode ser desenvolvida com base em um modelo exato.

Segundo Bardin (1977), uma vez eleitos os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados, os dados coletados devem ser transcritos para que sua composição constitua o *corpus* da pesquisa. Em meu caso, as transcrições procuraram manter o registro fiel à expressão oral dos depoentes.

Cabe dizer também que, neste momento de “edição” das entrevistas, propriamente ditas, foram estruturadas colunas contendo espaços para observações e anotações preliminares sobre indicadores de análise. Nesta fase do processo, muitas das impressões obtidas no contato direto com os sujeitos afloraram na lembrança e auxiliaram na condução deste procedimento.

Em seguida, a próxima fase de organização objetivou a sistematização para que eu, enquanto pesquisadora, pudesse sistematizar suas idéias.

Nessa etapa, destaca Bardin, denominada *pré-análise*, realizei uma leitura superficial (ou designada pela autora como “flutuante”) de todo o material coletado, no sentido de me impregnar e assimilar o material de análise.

Neste processo, formulei hipóteses e objetivos, além de indicadores por meio de “recortes” em todas as narrativas. Assim, busquei conhecer, preliminarmente, não somente posicionamentos (e seu contexto) a respeito de elementos importantes da pesquisa, como também identificar os sentidos que os sujeitos relataram sobre a questão norteadora da pesquisa.

Para isso, fiz uso de princípios tais como: *exaustividade* e *representatividade* – elaborei “quadros” buscando levantar todo o material passível de utilização, no sentido de prosseguir selecionando os mais representativos para o conjunto da pesquisa; *homogeneidade*,

⁴⁹Bardin (1977) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens.

objetividade, fidelidade e pertinência – com eles busquei selecionar o material com referência ao tema da pesquisa, procurando, também, contemplar tanto os objetivos da mesma, quanto o material empírico coletado e o referencial teórico adotado; *exclusão mútua* – com ele, procurei eleger categorias que não se sobrepusessem entre elas em relação ao tema e fenômenos investigados na pesquisa.

A próxima etapa do tratamento dos dados, denominada por Bardin (1977) como *Exploração do material*, consistiu em *categorizar* todo o material coletado, no sentido de elaborar agrupamentos sistemáticos dos dados, identificando-os como *unidades de contexto* e *unidades de registro*.

Nessa fase de construção das *categorias*⁵⁰ e de formação de grupos analíticos, classifiquei de forma lógica, na medida em que segui parâmetros mais ou menos definidos, não necessariamente lineares ou estanques, todo o material coletado, com vistas a sistematizá-los e apreendê-los conceitualmente e prepará-los para uma posterior discussão, relevante, do ponto de vista a que me proponho, no processo de análise. Essa fase foi constituída por um ir e vir constante às palavras dos narradores, naquilo que exprimiram explicitamente, no sentido de explicitar nelas um sentido pertinente.

Sobre este processo, procurei atentar para as premissas dadas por Bardin (1977), especialmente no que diz respeito aos critérios de eleição das mesmas. Para tanto, busquei obedecer os princípios de: Exclusão mútua: o conteúdo de cada categoria não se sobrepôs aos demais de outras categorias; Homogeneidade: o conteúdo de cada categoria buscou respeitar uma única dimensão de análise; Exaustividade: as categorias eleitas procuram abordar todas as unidades de registro possíveis pertinentes ao objeto da pesquisa; Pertinência: o conteúdo das categorias procurou contemplar e relacionar os objetivos da pesquisa, o material empírico coletado e o referencial teórico adotado de forma representativa; Objetividade e Fidelidade: cada unidade de registro criada procurou ser associada somente à uma categoria eleita; Produtividade: as categorias eleitas tiveram como objetivo fornecer ao pesquisador elementos suficientes para inferências e hipóteses consistentes.

Dando continuidade ao processo, cabe ressaltar que os quadros e suas células contiveram em si as falas dos sujeitos entrevistados, segmentados pelas categorias e suas respectivas *unidades de contexto* e *de registro*, consideradas relevantes para este estudo.

⁵⁰ Categorias, para Bardin (1977) são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos em razão de características comuns. Nesse sentido, podem assumir também o sentido de reflexo da realidade, uma vez que sintetizam uma forma de pensamento ou mesmo um conceito. Com isso, podem se modificar constantemente, tal como a realidade.

Esta fase de descrição analítica permitiu-me um aprofundamento nos dados, orientado então pelas hipóteses e referenciais teóricos em questão. Assim, as *unidades de registro*, para mim, advieram de “temas”, resultantes de questionamentos feitos nas entrevistas, estruturados em colunas contendo as respostas dos sujeitos correspondentes, sucessivamente.

Em seguida, a terceira fase privilegiada pelo referencial metodológico de Bardin (1977) disse respeito ao *tratamento dos resultados*, quando, então, me debrucei sobre o material buscando, através de leituras transversais de todas as fontes coletadas, condensar e dar destaque a interpretações inferenciais, quando foi vivido um momento solitário de intuição, análise reflexiva e crítica.

Nesse momento, pretendi tornar possível o diálogo entre teoria e empiria, confrontando-os no sentido de obter uma compreensão mais orgânica acerca tanto do contexto individual dos sujeitos em estudo quanto do contexto educacional e profissional nos quais estavam inseridos e se inseriram.

Abordar metodologicamente tais categorias permitiu-me diferenciar elementos convergentes e divergentes relacionados à memória lúdica de infância de educadores de contextos rurais na sua implicação com a prática docente dos mesmos.

Mais do que isso, através do processo de triangulação entre empiria e teoria, pude colocar em destaque generalidades e particularidades do objeto em questão, memória, procurando amadurecer, assim, minha percepção acerca das íntimas vinculações entre as dimensões *formação, memória lúdica, brincar na infância e prática docente*, inter-relacionando-as com diferentes condições de contexto social e cultural.

Eis as quatro *categorias de análise* que orientaram minhas interpretações e reflexões sobre as narrativas das educadoras: *memória lúdica, brincar na infância, prática docente e formação*.

Como se pode observar no Quadro abaixo, essas categorias foram estruturadas a partir de um tema matricial, que tomou como ponto de partida o objeto de estudo, no caso, a memória lúdica de infância de educadores. Cada categoria possibilitou a organização de *unidades de registro* por meio do agrupamento das semelhanças ou divergências das falas dos sujeitos. Emergiram, então, as seguintes denominações, relacionadas às respectivas categorias:

Quadro 2 - CATEGORIAS, UNIDADES DE CONTEXTO e UNIDADES DE REGISTRO

<i>TEMA</i>	<i>CATEGORIAS</i>	<i>UNIDADE DE CONTEXTO</i>	<i>UNIDADES DE REGISTRO (OU UNIDADES DE SENTIDOS OU SIGNIFICADOS)</i>
<i>MEMÓRIA LÚDICA DE INFANCIA DE EDUCADORES DE CONTEXTOS RURAIS</i>	<i>Formação</i>	<i>Contexto Rural</i>	<i>Motivos de escolha na pratica profissional</i> <i>Experiência profissional</i>
	<i>Memória Lúdica</i>	<i>Lembranças de Infância</i>	<i>De espaços lúdicos</i> <i>De pares de brincadeiras (experiências de gênero)</i> <i>De brinquedos e/ou objetos lúdicos</i> <i>De brincadeiras</i> <i>De experiências lúdicas vinculadas a atividades produtivas</i> <i>Como são descritas pelos professores</i>
	<i>Brincar na Infância</i>	<i>Concepções dos Educadores sobre Brincar na Infância</i>	<i>Acerca do brincar das crianças com quem atuam no contexto rural</i> <i>Comparações entre suas brincadeiras de infância e brincadeiras da infância atual</i>
	<i>Prática Docente</i>	<i>Em relação ao brincar</i>	<i>Espaço e tempo que o brincar ocupa em sua prática docente</i> <i>Recursos disponíveis na instituição escolar para brincar</i>

Na primeira categoria, denominada *formação*, a unidade de contexto que surgiu foi *contexto rural*, sendo que dela emergiram as unidades de registro: *motivos de escolha na pratica profissional e experiência profissional*.

Essa categoria, e sua estruturação, se apresenta como àquela que procura anunciar o *perfil de formação dos educadores na sua relação direta com o contexto rural*. Nela, atentei para a caracterização dada pelas educadoras às particularidades do contexto rural em sua trajetória profissional. Para tanto, as questões que foram abordadas foram: *“Idade, formação, instituição em que trabalha, tempo de atuação na carreira docente, especialmente no*

contexto rural” e “como foi sua vinda para o universo rural, foi escolha, me conte um pouco...”

A segunda categoria, denominada *memória lúdica*, foi àquela que se destacou pela frequência de depoimentos entre os educadores desta pesquisa, bem como em número de *unidades de registro* a ela associada. Nesta categoria elegi *seis unidades de registro* associadas à *unidade de contexto* denominada *lembranças de infância*. Como pode ser visto no Quadro acima, nela os elementos presentes na infância das educadoras, especialmente àqueles que diziam respeito ao brincar deste período do desenvolvimento e suas experiências e particularidades vinculadas aos objetos lúdicos, espaços lúdicos, pares para brincar e atividades produtivas procuraram ser contemplados.

A terceira Categoria, denominada *Brincar na infância*, comportou a unidade de contexto denominada *concepções dos educadores sobre brincar na infância*, que por sua vez foi desmembrada em quatro *unidades de registro* identificadas por meio das falas das educadoras, relatos vinculados às suas percepções e concepções acerca do brincar das crianças com quem atuam no contexto rural, articulados a relações que advieram destas, particularmente relatos que responderam as questões “*Como você percebe a infância das crianças com quem atua hoje? Como caracteriza suas formas de brincar?* e “*Brincam tanto quanto, mais ou menos que você brincou em sua infância? Percebe diferenças, semelhanças? Quais?*”, levantadas pelo Roteiro Semi-Estruturado, já apresentado na página 50.

A quarta categoria, denominada *prática docente*, foi subdividida em uma *unidade de contexto*, nomeada *Em relação ao brincar*, que permitiu, por sua vez, a organização de duas *unidades de registro*, organizadas a partir de questões também levantadas pelo Roteiro, assim formuladas: “*Que espaço e tempo o lúdico possui em seu trabalho educacional, hoje?, Quais recursos lúdicos você dispõe na sua escola ?*

Em vista desses esclarecimentos, acerca do método empregado nesta pesquisa, espero que os apontamentos analíticos, decorrentes deste processo, me permitam demonstrar na próxima seção que a natureza da prática docente está intimamente intrincada com a história de vida pessoal do educador, comportando, assim, dimensões de análises ainda mais abrangentes.

Por estes motivos, penso que fazer uso da *análise de conteúdo* como *metodologia de pesquisa* não deve se restringir à organização de uma mera técnica de coleta e análise de dados, mas sim levar em conta que o fenômeno investigado pode adquirir significados substantivos para o sujeito pesquisado, uma vez que as *narrativas memorialísticas* ganham novas representações no campo psíquico e social, tanto para o narrador quanto para o

investigador que se vê a elas implicado em sua trajetória de vida, de formação e atuação profissional.

Nesse sentido, finalizo minhas considerações neste momento, e apresento a análise propriamente dita dos dados, explicitada imediatamente nas próximas *Seções*.



3 ANALISE DOS DADOS I

Toda minha infância é país.
Pastor, campos, céu, solidão.
Enfim, simplicidade
(GARCÍA LORCA, 2005, p.82).

Apontadas as observações sobre a forma como foi desenvolvido o percurso teórico-metodológico, apresento, a partir de agora, as narrativas de professores deste estudo, ora aproximadas ora distanciadas, ora entrecruzadas entre si, a partir das *categorias de análise*⁵¹ eleitas para este fim.

3.1 Sobre os sujeitos dessa pesquisa...

Foi sete o número de sujeitos participantes deste estudo, entre nove contatados e indicados inicialmente, dados os critérios⁵² estabelecidos pela pesquisadora e acolhidos pelas escolas contatadas. Os dois professores que não se dispuseram a narrar suas infâncias no estudo justificaram constrangimento diante de uma situação de pesquisa, na qual iriam outorgar suas memórias apresentando-as para uma comunidade científica e social. Dessa forma, os sete educadores estão representados na primeira coluna à esquerda pelos pseudônimos adotados em substituição de seus nomes originais, indicando como são referidos ao longo dessa Seção.

⁵¹ Eis as categorias temáticas transversais que emergiram deste processo: 1) Formação; 2) Memória Lúdica; 3) Brincar na Infância; 4) Prática docente; já apresentadas na seção anterior.

⁵² O primeiro critério que determinou o perfil dos participantes foi sua atuação como educador de uma escola do campo.

Quadro 3 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Docente	Formação	Idade	Ano de Formatura	Tempo de atuação no contexto rural	Universidade Pública ou Privada	Infância em contexto Rural	Infância em contexto Urbano
Sofia	Pedagogia	68 anos	2000	23 anos	Unip	X	
Vitória	Pedagogia	48 anos	2010	4 anos	Unesp	X	
Barbara	Letras/Mestre em Literatura	29 anos	2005	10 anos	Unesp	X	X
Paula	Pedagogia	46 anos		12 anos	Unesp		X
Marta	Pedagogia Esp. Didática	31 anos	2005	2 anos	Unip	X	X
Roberta	Pedagogia	28 anos	2005	2 anos	Unesp	X	X
Luíza	Pedagogia/Esp. Psicopedagogia	40 anos	1993	8 anos	Unesp	X	X

Conforme se pode observar no Quadro, as sete professoras⁵³, cujas identidades originais foram substituídas por pseudônimos, perfazem idades que variam entre 28 e 68 anos, com um tempo de exercício no contexto rural de 2 anos no mínimo e 23 anos no máximo. Das cinco, somente duas delas estudaram em Universidades Privadas, na cidade de Araraquara, sendo que as demais se formaram na Unesp, também na mesma cidade. Em termos de formação, 6 delas cursaram Pedagogia e uma o curso de Letras. Duas delas possuem Especialização em nível *Lato Sensu* e uma delas Mestrado em Literatura. O tempo de formatura variou entre 20 e 2 anos, sendo que 4 delas titularam-se no ano de 2005.

Quanto às suas residências atualmente, das sete professoras, seis delas moram no centro urbano e se deslocam diariamente para o universo rural e uma reside no contexto rural. Essa professora, que reside no campo, embora tenha nascido em um contexto urbano, viveu toda a sua infância e adolescência em um contexto rural, tendo se deslocado com muita frequência para o centro urbano, por necessidades e oportunidades de estudo.

Quanto às suas infâncias, das 7 professoras, 5 delas viveram efetivamente suas infâncias em contextos rurais, sendo que 3 delas alternaram este tempo com vivências em contexto urbano. Das 2 professoras que moraram exclusivamente em contextos urbanos, uma delas teve experiências frequentes em sua infância em contexto rural neste período. Nesse

⁵³ Todos os sujeitos deste estudo são mulheres, com vozes predominantemente identificadas pelo gênero feminino. Diante do processo de feminização do magistério, fortemente estudado na história da educação brasileira, esse dado não se diferenciou das maiorias de estudos cujos sujeitos são professores.

sentido, somente a professora Paula não teve contato com contextos rurais em sua infância, mas relatou interação com elementos da natureza, pois em sua casa na cidade havia bastante espaço de terra no terreno da família com plantações e colheita de diversas espécies. Isso em si me permitiu subdividir o quadro da forma como foi feita.

O que quero dizer a partir dele e com ele, é que todas as professoras deste estudo estabeleceram um intenso envolvimento com elementos vinculados ao entorno rural, motivo de justificativa entre todas elas para suas escolhas pelo exercício da atividade docente em escolas do campo, como mostrarão as narrativas a seguir, na categoria formação e experiência profissional, na sub-categoria *motivos de escolha*.

Quanto ao contexto da investigação, pretendo agora descrever e caracterizar o campo de coleta de dados desta pesquisa, começando pelas unidades escolares que perfizeram seu universo.

As três escolas do campo são geridas e localizam-se no município de Araraquara, SP, equidistando em média cerca de 20 Km da Secretaria Municipal de Educação, aproximadamente. Estão vinculadas a comunidades de três Assentamentos da Reforma Agrária (Assentamento Monte Alegre, Distrito de Bueno de Andrade e Assentamento Bela Vista do Chibarro) e foram criadas há 14 anos como resultado de movimentos sociais liderados por assentados a eles vinculados, como já dito anteriormente.

Todas as escolas oferecem o ensino de Educação Infantil, Fundamental (primeiro e segundo ciclos) e EJA, além de promoverem cursos diversos em seus espaços físicos (voltados tanto para a comunidade escolar quanto extra-escolar) e atendem desde crianças entre 4 meses de idade até adultos.

As referidas escolas contam com gestores e corpo docente formados em sua grande maioria pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Araraquara. As respectivas Diretoras são Pedagogas, sendo uma com Mestrado em Educação e as demais possuem Especialização em nível Lato-Sensu, o que demonstra um perfil de formação qualificada para o desenvolvimento de suas atribuições e representações nas referidas escolas.

Em termos de tempo de permanência na direção destas escolas, em uma das unidades a Diretora tem uma história que coincide com o período de funcionamento da mesma, ou seja, de 19 anos, motivo que lhe confere prestígio e reconhecimento da comunidade, tanto do campo quanto de órgãos públicos diversos sociais e acadêmicos⁵⁴.

⁵⁴ A escola administrada por esta Diretora é reconhecida na comunidade como um espaço agregador, cujo papel político é bastante significativo em termos de troca de experiências e de propostas. Desde sua municipalização

As demais diretoras possuem tempos mais reduzidos na gestão destas escolas, sendo uma com 6 anos e outra com 2 anos. Portanto, a rotatividade dos gestores não é algo que prevalece, o que não acontece com o perfil de tempo de permanência dos professores das referidas escolas, que se apresenta baixo, dada ao grande índice de transferências existente nessa categoria, elemento que não foi destacado pelos gestores, mas que pode trazer implicações para a configuração de sua rotina e manutenção de suas propostas pedagógicas à médio prazo. Todas elas afirmam que as transferências de professores provêm de motivos pessoais vinculados à distância das escolas em relação às demais que ministram aulas e que residem, e não por motivos profissionais.

Todas as escolas contam com o transporte diário tanto de alunos quanto de todos os professores, gestores e demais funcionários das unidades, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação do Município. A grande maioria deles faz uso deste recurso, que mobiliza, particularmente entre os profissionais, uma forma de relacionamento social bastante peculiar, comparada a situações que perfazem a rotina de professores de unidades localizadas na cidade. Pude vivenciar esta experiência quando fui autorizada pelas Direções das respectivas escolas e pela Secretaria a utilizar o ônibus escolar.

Ainda sobre as escolas do campo, com a exceção da Escola do Campo EMEF e EMEI Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado, as demais estão localizadas em áreas rurais. Uma vez pertencendo ao Distrito Rural de Bueno de Andrade, distante 11 km do centro de Araraquara, conta com instalações (duas unidades) em ruas asfaltadas que configuram uma localidade “tipicamente urbana”. Por isso, ao atender a demanda da comunidade dos assentamentos próximos sua característica como *escola do campo* é preservada, uma vez que seus alunos são, em sua grande maioria, moradores de assentamentos ou de localidades com características de ambientes rurais.

Considerando estas caracterizações, apresento agora, em forma de Quadro, como se configuram as três escolas do campo visitadas neste estudo:

ocorrida em 2001, a referida Diretora promoveu junto com a comunidade mais de 40 restaurações de pintura em termos de manutenção dos espaços escolares, com o objetivo de manter a escola em condições adequadas.

Quadro 4 – Perfil das Escolas do Campo da Pesquisa

Escola	Localização no campo	Escola Fundada em...	Direção na escola há
EMEF e EMEI Hermínio Pagotto	Aprox/ 20 Km da Secretaria Municipal de Educação	(meados de 1990) aproximadamente 20 anos	19 anos
EMEF e EMEI “Profa Maria de Lourdes da Silva Prado”	Aprox/ 22 Km da Secretaria Municipal de Educação	1998 (13 anos)	2 anos
EMEF e EMEI “Eugênio Trovatti”	Aprox/ 15 Km da Secretaria Municipal de Educação	1998 (13 anos)	6 anos

Fonte: Ano 2011

Foto 1 - EMEF e EMEI Hermínio Pagotto - Assentamento Bela Vista do Chibarro



Fonte: Foto produzida por Lee Yun Feng⁵⁵, 2008.

⁵⁵ Foto retirada, com autorização do autor: Lee, Yun Feng. Fonte: Lee, Yun Feng, *Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico*. 82 fs. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Centro Universitário de Araraquara, UNIARA, Araraquara, 2007. pp 37.

Fotos 2 a 5 – EMEF e EMEI Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado - Assentamento Monte Alegre



Espaço externo onde se podem ver alguns brinquedos móveis, na referida escola.





Na foto acima, há o registro do tanque de areia e de um pequeno quiosque coberto para uso de brincadeiras com crianças da educação infantil.



Na foto acima, um pequeno registro do espaço aberto e arborizado da referida escola, bastante utilizado pelas professoras de educação infantil. Este elemento será abordado em breve, em *Análise dos Dados I e II*.

A representatividade destas *escolas do campo* da cidade de Araraquara⁵⁶, como espaços sociais geradores de conhecimentos e práticas democráticas, tanto nas comunidades envolvidas, quanto nas instâncias públicas ligadas à educação, meio ambiente e políticas sociais, alimentou meu interesse por referenciá-las como lócus deste estudo.

Desde os primeiros contatos que tive com as escolas e respectivas comunidades vinculadas aos Assentamentos Monte Alegre e Bela Vista do Chibarro⁵⁷, foi possível constatar o privilégio de focar um projeto de *educação do campo* reconhecido por sua práxis educativa e infra-estrutura e mencionado por inúmeras pesquisas desenvolvidas sob diferentes áreas de conhecimento, instituições acadêmicas e veículos de comunicação⁵⁸.

Consideradas referências entre os projetos “*escolas do campo*”, dadas em função de suas experiências bem sucedidas nas áreas de gestão pública, educação ambiental, formação profissional ou mesmo práticas pedagógicas, as três escolas do campo em questão foram constituídas por Projetos Político-Pedagógicos inicialmente traçados na *I Conferência Municipal de Educação*⁵⁹, ocorrida em 2001, em decorrência de uma demanda apresentada pelos assentados vinculados a movimentos sociais e sindicais do município.

⁵⁶ A cidade de Araraquara, ou Morada do Sol, como é reconhecida por seus 205 mil habitantes (IBGE:2010) fica distante 273 Km da Capital. Sua estrutura industrial está baseada na agroindústria, representada pelo binômio cana e laranja. A economia local conta ainda com os setores metal-mecânico, indústria têxtil, tecnologia de informação, aeronáutico e serviços, além de empresas que empregam mão-de-obra intensiva. Araraquara abriga um dos principais terminais ferroviários de carga do País, que liga regiões produtoras (Centro-oeste) e exportadoras (capital paulista e portos marítimos). Conta com ampla rede de escolas públicas e privadas, que oferecem ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No total são 29 escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, sendo 13 escolas municipais de Ensino Fundamental, 3 escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 36 centros de educação e recreação (Educação Infantil), 8 centros municipais de Educação Complementar, 8 escolas técnicas estaduais e particulares, 3 universidades particulares e uma pública (UNESP), que oferecem cursos diversos em nível de Graduação e Pós-Graduação.

⁵⁷ A maioria das famílias das comunidades de Assentamentos Rurais de Araraquara- SP (Bela Vista do Chibarro, Monte Alegre e Horto Bueno de Andrade) vive da agricultura familiar, distribuída em pequenos minifúndios que variam entre 5 e 14 hectares, desde 1985. O Assentamento Monte Alegre, situado entre três municípios (Araraquara, Matão e Motuca), possui atualmente 416 lotes, subdivididos em 418 famílias. Já o Assentamento Bela Vista do Chibarro, possui 176 lotes agrícolas.

⁵⁸ Diferentes grupos de estudos têm avaliado *as escolas do campo* do município de Araraquara como representativas no cenário e debate educacional brasileiro. Entre eles, cito o GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo) da UFSCAR, coordenado pelo Prof. Dr. Luíz Bezerra Neto e o Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), ligado à UNIARA, coordenado pela Profa. Dra. Vera L. S. Botta Ferrante.

⁵⁹ Ocorrido em 2001, foi composto por educadores, diretores, pais, alunos, comunidade, representantes da Secretaria Municipal de Educação, alunos de Graduação e Pós-Graduação de varias universidades da região (UNESP, UFSCar, USP), representantes do Coletivo Estadual de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da ONG Brincadeira de Criança (São Carlos-SP), da Federação de Trabalhadores Rurais do Estado de São Paulo (FERAESP), além de membros de outras escolas e voluntários.

Todas as escolas contam com salas de multimeios (contendo televisão, vídeo, aparelhos de som, espelho, brinquedos lousa digital e computadores, acesso a rede mundial de computadores), biblioteca, cozinha experimental (utilizada também pela comunidade para a confecção de pães, cursos e preparação de alimentos para eventos na comunidade) e laboratórios de informática e ciências. Além disso, todas elas funcionam em dois turnos, matutino e vespertino, e estão sob a responsabilidade do município.

Investigar a memória lúdica de educadores que atuam em contextos rurais para estabelecer relações entre elas e suas concepções de brincar e práticas docentes a este respeito é o meu objetivo nesta seção. Portanto, inicio o processo de experimentar e raciocinar sobre o objeto deste estudo, debruçando-me sobre a complexidade das relações possíveis entre as tramas e apresento as narrativas de três professoras que considero representativas da categoria *formação*.

3.1.2 Dos motivos de escolha pelo contexto rural na profissão docente

Os fragmentos das falas representadas pelas professoras Vitória, Barbara e Marta apresentam singularidades quando justificam o motivo de escolha pelo contexto rural para exercer sua profissão docente, mostrando, sobretudo, que essas experiências particulares estão intimamente relacionadas aos seus contextos de vida pessoais, em que aparece, sobretudo, a familiaridade ao contexto da ruralidade⁶⁰.

É possível identificar nestes excertos a forma como o universo da ruralidade ainda é representado sob “estigmas” e tons depreciativos⁶¹ historicamente creditados às escolas do campo.

⁶⁰ O conceito de ruralidade no qual me assento neste estudo parte de um debate contemporâneo envolvendo contribuições de cientistas brasileiros, tais como Carneiro (2004), Martins (2001), Silva (1996) e Wanderley (2000), que o designam como um modo de vida, uma sociabilidade pertinente ao mundo rural, com relações internas específicas e diversas do modo de viver urbano. Em outras palavras, é uma construção social contextualizada, com uma natureza reflexiva, resultante de ações de sujeitos que internalizam e externalizam a sua condição sócio-cultural presente e reflexo daquela herdada de seus antepassados. Trata-se de um modo de viver mediado pelo território e pela cultura (Medeiros, 2011, pp. 61-63).

⁶¹ Pautando-me em autores tais como Carneiro (2001), Martins (1982), Fernandes (1998), Maestri (2002), Pires (2004), Biazzo (2008), Kageyama (2004), entre outros que investigam a diversidade e a complexidade atribuída ao conceito e à categoria ruralidade, a discussão em torno do *estigma* ideológico que marginaliza a *educação do campo* ainda carece de muitas proposições para que sejam transformados seus significados históricos, sociais, políticos, culturais associadas à idéia de atrasado, ingênuo, conservador e carente. Muitos ainda são os preconceitos que são atribuídos a esse universo, o qual pouco se conhece sua identidade e pouco se valoriza sua diversidade, ainda identificado como uma realidade desprovida de referências em si mesma, fortemente dependente política, econômica, cultural e socialmente do território urbano. Segundo estes autores, e particularmente Silva (1998), a dicotomia rural-urbano/ campo-cidade vem sendo debatida maciçamente e

O primeiro e o último excerto exaltam modos peculiares como a *escola do campo* foi apresentada a elas, como possível vaga nestes contextos. Sobre isso, deixam uma nítida impressão de que a dicotomia rural-urbano ainda esteja presente entre falas de profissionais da educação, as quais, sob um discurso urbanocêntrico, ainda não percebem uma relação potencialmente fluida entre estes espaços, reproduzindo um tratamento periférico⁶² atribuído à educação do campo no contexto da história da educação.

As três professoras ressaltaram que fizeram suas escolhas profissionais assentadas em motivos vinculados às suas histórias de vida pessoais, particularmente relacionados às condições que envolvem o universo familiar. Esse motivo, a meu ver, caracteriza a intrínseca relação estabelecida entre história de vida pessoal e história de vida profissional, e neste caso, entre as escolhas pelo contexto rural na sua prática profissional e a sua história de vida neste contexto, na medida em que estas educadoras associam experiências pessoais com práticas profissionais. Para tanto, busquei sustentação teórica nas análises dos autores supracitados, tais como Bueno, Catani e Souza (2002) e Nóvoa (1988), que descrevem como estreita e interdependente a relação entre a vida com um todo e a escolha para a efetivação da prática docente.

Já que para estes autores a experiência existencial do professor está simbioticamente relacionada com suas experiências profissionais, e com eles compartilho esta idéia, então, a vinculação entre a infância vivida em um contexto rural e a escolha pelo local de trabalho com o mesmo perfil pode ser um elemento relevante neste estudo, considerando que pude evidenciá-lo desde o início das entrevistas.

Ainda que o contexto urbano componha o cotidiano atual de vida e residência da grande maioria destas educadoras, no caso de seis destas professoras, os significados por elas atribuídos ao universo rural oriundos de experiências na infância se mostraram intimamente associados à sua formação e ao exercício da profissão docente.

... quando eu vi que tinha o Assentamento eu olhei e disse “ah, é para lá que eu vou”, porque era mais uma experiência ... Ela (referindo-se à Coordenadora da Secretaria da Educação) não entendia porque ninguém quer saber, todo mundo tem preconceito. Eu falei para ela “*eu já trabalhei com*

superada à medida que passam a considerar sua diversidade e sua complexidade, e, sobretudo, um novo enfoque que não subordina nem hierarquiza esta relação, mas a combina.

⁶² A pensar se as escolas do campo a elas apresentadas não perceberam um *descaso* da parte de seus representantes, o qual, sob uma falsa máscara de supervalorização de sua práxis, deixou mostras de que este espaço educacional é assim caracterizado para subsidiar escolhas de professores concursados quando estão em fase de alocação de seus espaços de trabalho.

educação indígena e eu gosto” e ela falou “ah, a diretora vai adorar saber que você escolheu ir para lá e você vai adorar a diretora”. E eu adorei, mesmo, foi gostoso, fui bem recebida e eu me dou tão bem com o povo. E você vê às vezes que as pessoas vão com preconceito, que muitos professores vão assim com aquela coisa de “eu sei, vocês não” ou olha para eles e fala “não sei pra quê ensinar, por que, o que eles vão fazer se não vão sair daqui?”, então tem muitas pessoas que vão com esse peso, mas tem outras que não, e eu faço uma briga grande, vira e mexe eu cutuco as pessoas quando elas falam, eu brigo porque eu acho que tem que ter respeito pela cultura ... Professora Vitória

Foi uma escolha minha, mas quando eu tomei essa decisão meu marido ficou inseguro pelas dificuldades que eu ia enfrentar. Em primeiro lugar, aqui não tinha estrutura de pré-escola nenhuma. Mas eu sabia disso, e pensava que, por outro lado, eu teria acesso à biblioteca e à cozinha experimental, seria um espaço interessante para trabalhar. E eu também queria liberdade para trabalhar da forma que eu trabalhava. Poderia construir aqui a minha história ... Professora Barbara

... quando aconteceu o momento da atribuição, tinha várias escolas para escolher e o Assentamento Bela Vista. Então, a Supervisora me falou que tinha o Assentamento Bela Vista, “essa escola é muito legal, é uma escola de campo”, disse, “a Diretora faz um excelentíssimo trabalho e quem for pra lá vai ter uma oportunidade de ter uma experiência e tanto”. Aí me deu um estalo eu vou, eu quero ir, porque eu me identifico com o campo, desde pequena, até porque eu juntei o útil ao agradável, porque eu ia morar em Boa Esperança do Sul e é meio caminho pra mim. Nem preciso entrar na cidade ... Professora Marta

3.1.3 Das experiências profissionais nesse contexto

... toda a minha experiência na educação do campo vem daqui ... eu sempre gostei de trabalhar com hortas e plantações, fiz uma hortinha na Vila Xavier, um jardim, uma hortinha de rabanetes com a criançada de três anos, fizemos uma visita à mata do serrado que tinha do lado, trabalhei com eles algumas coisas com eles do cerrado, plantei arruda, a gente fazia muito esse trabalho de exploração em volta dos jardins, sabe? Eu queria liberdade pra fazer isso, minha concepção de sala de aula é muito maior do que ficar naquele lugar fechado, mesmo no ensino infantil, as médias, passar coisas prontas... Quando eu cheguei na escola X., a professora mais antiga me deu uma pasta de folhas mimeografadas de datas comemorativas para eu trabalhar, por exemplo, “Dia do Soldado”, com o desenho lá para pintar. Não era daquela forma que eu queria trabalhar... Então eu comecei a estudar tudo, quando vim para cá, peguei tudo quanto é bibliografia, fui e me aprofundei, queria saber a história do assentamento, queria saber tudo. Eu queria trabalhar muito com a identidade deles, então comecei a fazer uma pesquisa histórica, por fora, e também a trabalhar dentro de sala ... Então eu cheguei aqui, comecei a trabalhar muito mais fora de aula – coisa que também quiseram me bloquear, diziam que eu não ia conseguir prepará-los para a alfabetização, porque eu não usava caderno... Professora Barbara

Este excerto mostra o quanto o exercício da prática docente no contexto rural, na narrativa da professora Barbara, está atrelado à idéia de percepção de território educacional

com um potencial pedagógico e profissional muito grande, inscrito nas profundas mudanças que vem percebendo, pois como afirma Souza *et al.* (2011), são muitos os

[...] avanços históricos e legais alcançados nos últimos anos com a regulamentação e implementação de políticas voltadas para a educação do campo, destacam-se também estudos e políticas de formação implicadas com as discussões sobre sociologia rural, aspectos históricos da educação rural e suas diferentes manifestações no sistema educacional brasileiro (p.160).

Juntamente com a esta forma de identificá-lo, cabe destacar as considerações de Entrikin (2003), que propõe que a relação do homem com o mundo e de si com os outros é construída por um discurso que junta elementos subjetivos e objetivos do lugar e de sua comunidade. Nessa perspectiva, afirma Schaller (2007), os lugares são tomados nas redes de interesse de experiências que neles desenvolvem os sujeitos do mesmo modo como aprendem os sujeitos que neles interagem.

Esta idéia, penso eu, pode colaborar com o motivo de escolha destas professoras pelo contexto rural, na medida em que foi para elas constituído como espaço de aprendizagem, de integração, de liberdade, de expressão de identidade cultural, entre outros.

Nestes termos, são muitas as marcas que conferiram sentido às escolhas e que provavelmente motivaram-nas a exercerem sua prática docente em contextos rurais.

Bem como afirmou Ribeiro (2005), experiências pessoais vivenciadas em diferentes contextos formativos, tais como os da infância, onde são construídas imagens, expectativas e crenças, transformam-se em referências significativas para o exercício da docência.

Pensando assim é que compreendi a presença destes elementos nas narrativas que apresentaram brinquedos e/ou objetos lúdicos nas lembranças de infância das educadoras que participaram deste estudo, elemento que discuto a partir de agora.

3.2 Nas Memórias Lúdicas de Infância dos educadores, Lembranças de...

3.2.1 Dos elementos da natureza

Nas diferentes referências a brinquedos⁶³ e/ou brincadeiras⁶⁴ associadas à elementos da natureza, terra ou areia apareceram como preferência para a construção das professoras que residiram tanto em contextos urbanos quanto rurais.

Com exceção da professora Luíza, as narrativas das professoras Sofia, Vitória, Barbara, Paula, Marta e Roberta mencionaram reiteradamente a presença do elemento terra e bolinhos de terra como brinquedos recorrentes e marcantes em suas lembranças de infância.

Como se pode observar, ora utilizada nas brincadeiras em terreiros ou grandes quintais ora para construir montinhos, castelos ou caminhos, ora para nela escavar para encontrar cacos de louça, ora para servir como “munição” para guerras de barro, ora para fazer de conta que era comida em preparo de alimentos para brincadeiras de casinha, ou mesmo para decorar a casa, aparece citada como objeto privilegiado nas narrativas e mãos das educadoras supracitadas quando crianças, que os utilizavam transformando-os naquilo que a necessidade ou o desejo sugerisse no momento do brincar.

Os depoimentos a seguir elucidam essa questão quando mostram que estes elementos naturais apareceram em destaque e ganharam configurações em proporções, intensidade e complexidade, na medida em que foram rememorados:

ai que delícia fazer bolinho, a gente arrumava aqueles bolinhos assim, mas era tão bom! Se sujava? Sujava, mas era tão bom! E terra não é sujeira. Meu Deus, que delícia. Era uma coisa maravilhosa. Criar molequinhos de cera de abelha, ou mesmo de barro, que beleza ... Outra coisa também que eu gostava muito a gente fazia escavações, e recolhia cacos de louça, sabe...achávamos cacos de louça, cada louça maravilhosa! Era o tesouro! E era uma louça maravilhosa, e eu creio até que aquilo eram restos de grandes fazendeiros poderosos, que compravam essas louças na Inglaterra, ou sei lá onde, na China, porque era porcelana fina, muito fina ... nós tínhamos necessidade de uma prateleira, porque tinha que ter uma prateleira, então o que por na prateleira? vamos procurar! E escavando nós achávamos cacos de louça muito bonitos, mas a gente passava uma tarde escavando... e a gente fazia assim, pedaços de pedra, tabuinha, uma prateleira mesmo, e fazia aquela seleção

⁶³ Neste estudo, utilizo o termo brinquedo a partir da definição dada por Kishimoto (2003), para quem é entendido como objeto e suporte de brincadeira.

⁶⁴ Já o termo brincadeira, sob a mesma autora, Kishimoto (2003), refere-se a uma atividade/ação de um sujeito sobre um brinquedo ou outro instrumento da cultura.

dos caquinhos de louça, a gente já selecionava e já fazia também seqüência, já tinha noção de seqüência... E já selecionava, ou por cor, ou por desenho, e arrumava nossa prateleira bonitinho, e eu me lembro, era a coisa mais linda, cada *caco de louça*, aquilo ali era nosso encanto. E a comparação dos meus cacos com os da irmã! Professora Sofia

Eu lembro que eu gostava, nessa primeira casa que eu morei, de brincar de castelo de areia na beira da lagoa ... nós fazíamos guerra de barro, guerra de banana. Professora Vitória

Quando a gente ia brincar lá fora, a gente brincava muito com barro, de fazer bolinho de barro, brincar com água. Eu gostava de fazer bolinho, colocar as pedrinhas em volta, fazer a carinha do bolo, ficava o dia inteiro naquele mato ... a gente brincava muito com a terra, com potinhos de plástico... Gostava de brincar de explorar, de fazer...de cavar buracos, procurar as coisas, eu achava que ia encontrar coisas antigas perdidas, sabe? Coisas velhas. E uma vez eu achei mesmo, uns brinquedos que eram da minha mãe! Professora Barbara

... brincava com barro, fazia barro. Lembro de uma vez: a minha vó tinha uma casa no quintal ao lado da minha casa e eu fiz tanto barro naquele dia que eu enchi a casa da minha vó de barro e ela trabalhava. Eu nunca esqueci, fiz barro, coloquei na casa inteira dela, que eram três cômodos, aí joguei areia por cima e um monte de folha, galhos etc. Quando elas chegaram, quase me mataram. (risos) Fizeram eu limpar, mas foi tão gostoso brincar com aquilo. Eu brincava muito com barro ... e ali na panela eu fazia com barro, com pedra, com folha, com alguma coisa eu fazia brincadeira, era a minha casa e minha casa eu arrumava. Professora Paula

Nas minhas cabanas de infância eu fazia casinha ... pegava folha de árvore, areia, comidinha ... era super legal.... Professora Marta

Eu me lembro muito de brincar no barro, fazendo bolinhos de barro, fazendo riosinhos na terra ... Eu brincava na terra, aquela exploração mesmo. Professora Roberta

Já investigados há muito por pesquisadores interessados na construção de brinquedos a partir de matérias vegetais, tais como Coelho (1994) e Sequeira (1910), a terra, particularmente, integrou o vasto universo de brinquedos populares, ganhando representações em contextos arqueológicos antigos e na iconografia desde o período medieval.

Coelho (1994), Lima (1959, 1963) e João Amado (2008), pesquisadores portugueses que desenvolveram estudos sobre a infância e o brincar no período correspondente ao final do séc. XIX e 1ª metade do séc. XX, chamam a atenção para o valor de patrimônios como esse, a terra, tanto no contexto de projetos educativos quanto no de pesquisas que apresentaram depoimentos orais e memórias sobre a infância e o brincar, como este trabalho que ora apresento.

Importante chamar a atenção para o fato de que, para além de sua apropriação pela criança como um objeto lúdico, esse elemento natural (reitero: terra/areia) vem sendo associado a outros significados na infância, tais como: propõe um contato direto com seus

corpos, pois com eles aprendem a senti-los e transformá-los em brinquedos que reproduzem objetos reais ou simbólicos; remetem estes sujeitos para uma universalidade que não respeita fronteiras, na medida em que lhes permitem a percepção e a reprodução em miniatura do mundo dos adultos e de seus elementos sociais; brincar com terra e areia e com ela construir brinquedos, mesmo para as professoras deste estudo que viveram em contextos urbanos, como é o caso das professoras Paula, Barbara, Marta e Roberta, parece ter representado uma relação direta com a natureza em sua integralidade, assim como a valorização de um bem que as cercavam e as constituíam. Com ele, representavam objetos para brincar que remetiam à liberdade de se expressar, diferentemente de brinquedos industrializados. Além disso, possibilitava, ainda, uma relação direta entre pares.

Foi considerado um brinquedo popular, na medida em que representou seu patrimônio cultural, universal e particular, tanto pelo que significou em suas memórias coletivas quanto pelo que lhes disseram sobre o que e como sua sociedade vinha se apropriando e desapropriando de seu lugar e significado. Como se pode observar, com eles criavam algo novo ou inesperado como algo intrínseco ao brincar.

A este respeito, Benjamin (1985) afirmou: “[...] a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil”; “[...] substâncias extremamente específicas” que atraem irresistivelmente as crianças; “[...] está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e da ação das crianças” (pp. 237-238).

Nessa ordem de pensamento, arrisco a dizer que, assim como muitos elementos da natureza a ela vinculada, enquanto objeto que o acaso colocava-lhes à disposição da criança que brinca, podia aliar, de forma dinâmica, percepção, sensibilidade e experimentação, pois dependia da capacidade de transformação e imaginação das professoras que o manipulavam. Enquanto material predominante na natureza, foi combinado e recombinao por elas.

Ainda na esteira de Walter Benjamin (1985), particularmente com referência aos *cacos de cerâmica* encontrados na terra, anunciados nas lembranças das Professoras Sofia e Barbara, o autor afirma que as crianças sentem-se atraídas por aquilo que é visto pelo adulto como esquecido ou mesmo descartado, pois enxerga múltiplos sentidos nos objetos os quais se apropria, do mesmo modo que os ressignifica através de sua ação sobre os mesmos: “ninguém mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: madeira, papel, pedra, argila, tecidos, toda uma plenitude das figuras mais diversas” (BENJAMIN, 1985, p. 246-247).

Em meio a fragmentos e detritos de cerâmica, as professoras Sofia e Barbara manipulavam a terra procurando imitar o mundo dos adultos, reconstruindo-o sob novas

perspectivas. Nesse sentido, davam atenção a elementos e objetos que aparentemente não estavam à vista, como fizeram com o que havia escondido no fundo da terra, por exemplo. Com isso, ela inventavam pequenos “achados”, reconhecendo neles uma exclusiva perspectiva sobre o mundo que viviam.

Para Benjamin (1985), no contexto da brincadeira a criança identifica-se com as coisas ou transforma-se nelas enquanto brinca. Assim, dialoga e interage com elas, para posteriormente, decifrá-las e distingui-las de si. Enquanto processo de conhecimento e de criação, brincar, neste caso, em particular (também e especialmente com a terra), permitia à criança recriar, configurar, redefinir e contextualizar tanto o seu tempo quanto os seus espaços lúdicos. Assim, suas brincadeiras poderiam refletir o que estivesse intimamente vinculado às circunstâncias sócio-culturais que as circundassem.

Recolher cacos de cerâmica de louça dentro da terra (ou seriam cacos da história e de sua cultura), como relataram as referidas professoras, pode ser um modo de perceber como elas estavam atentas a detalhes e o quanto essa atenção desvelava-lhes a incompletude que lhes pertenciam e que lhes abriam modos de ser e *fazer sempre de novo*, como apontou Benjamin nos ensaios e notas em que se debruçou sobre a memória de sua infância. O filósofo afirma que ao brincar com estes materiais, a criança o contempla conferindo-lhe supremacia, resistindo à banalização, visto que o transforma confrontando-se com sua sociedade e cultura, além de questionar e criticar as imposições de sujeição e submissão a valores instituídos pelos adultos.

Ora, perante o que apresentei, posso dizer que as professoras Sofia e Barbara sentiam-se irresistivelmente atraídas por destroços e resquícios que surgiam em seu cotidiano doméstico, reconhecendo nestes resíduos o rosto que o mundo das coisas apresentava a elas e tão somente a elas. No caso dos caquinhos de cerâmica, a estética não parecia em nada fator determinante para suas brincadeiras, pois o uso destes brinquedos se sobrepunha à sua aparência. Ao que parece, a meu juízo, essas peças podiam estar sujas e quebradas, mas cumpriam o papel de brinquedo para elas e seus irmãos também crianças.

No capítulo *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*, Leontiev (1988, p. 74) afirma que:

[...] o brincar é o elemento por meio do qual a criança se liga com tudo o que a cerca, ampliando suas experiências. [...] É a atividade pela qual a criança mais aprende, permitindo a ligação com o mundo da cultura, o que provoca mudanças cognitivas e sociais.

Neste caso, em suas brincadeiras de faz de conta, suas necessidades não pareciam motivadas por um resultado final, porque os motivos que as estimulavam estavam no próprio processo da brincadeira. Seus motivos pareciam estar em si mesmos.

Nestes relatos, fica evidente, ainda, que suas relações com outras crianças nas brincadeiras ganhavam caráter de libertação, na medida em que eram criadas a partir de um universo próprio para proporcionar-lhes prazer e transformar-se em hábito. Parece, ainda, que a alienação que geralmente se sofre no processo de produção industrial de brinquedos, que distancia as crianças da produção do artefato, não acontecia com estas professoras, pois estabeleciam uma relação bastante peculiar com estes brinquedos.

A exemplo das narrativas mencionadas acima, em que transformavam o significado de determinados objetos, modificando-os em objetos lúdicos para atender suas necessidades de criar e transformar brincadeiras em ações ricas em significados, ficou para mim a impressão de que elas estabeleciam uma relação “viva e dinâmica” com suas brincadeiras e brinquedos.

Ao observar mais detidamente estes fragmentos de narrativas, compreendi que, enquanto crianças estas professoras adaptavam e renovavam “o velho”. Nesse sentido, ainda que o significado que atribuíram a esses brinquedos tenha passado, hoje, em suas narrativas, por uma lógica explicativa, enquanto adultas, parece que experimentar o novo e atribuir novos significados ao antigo e recusado pelos adultos, exercia-lhes um grande fascínio, como mostram os fragmentos abaixo:

Brinquedos velhos... Eram as coisas descartadas, mas que pra nós eram interessantes, muitas inclusive bem valiosas e conservadas. Professora Roberta

Nós íamos andar no meio do mato fazendo estrada no meio do caminho. E, se a gente encontrasse uma peça de barro, virava uma peça de porcelana que os índios tinham feito em mil e quinhentos. Qualquer coisa que eu encontrava remetia a um período da historia. Professora Barbara

Nestes excertos, o desconhecido ou considerado em desuso era nomeado, ganhava um novo significado e assim, a criança exercitava de modo autônomo sua capacidade de renovação. Tal situação pode ser observada, também, na citação a seguir:

... a gente fazia coleção de caquinhos, e era uma briga quando uma pegava o caquinho da outra que só vendo! Aqueles caquinhos eram motivo de cobiça, porque

se uma tinha bonito, muito lindo, você podia procurar com vela acesa que você não ia achar igual, então era motivo de cobiça Professora Sofia

A respeito da forma de colecionar objetos, como objetos de paixão, referida pela professora Sofia, a literatura que o investiga nomeia-o como colecionismo, e é compreendido como um modo, uma ação especial de um sujeito se relacionar com certos objetos, através de um vínculo individual e social com ele. Compreendido, portanto, como uma atividade humana e um fenômeno social que transcende a aparência imediata, também é considerado uma das formas de reconhecimento e de interatividade do sujeito no mundo.

Walter Benjamin dedicou vários textos à arte de colecionar. Para ele, que tinha paixão por suas coleções de livros infantis e brinquedos, os objetos que um sujeito coleciona servem para manter a sua própria cultura ou valores simbólicos, surgidos naquele momento. Penso que essa idéia me sirva de inspiração para compreender o modo como a professora Sofia se referiu aos cacos de porcelana, reitero, que encontrava no quintal de sua casa, enterrados, e que recebiam dela e de seus irmãos uma grande significação. Ao que parece, seus olhos eram sensíveis o bastante para enxergar o que era insignificante, desprezado ou quem sabe desprezível para a sua sociedade. Em seu baú de lembranças, ela contatava o chão de seu quintal como se fosse ele um canteiro de obras. Em seu brincar, tateante, criador e descobridor do mundo, ela observava e recolhia detritos para brincar, brincando. Assim, construía uma filiação imaginativa com esses objetos, conservando-os e tornando-os plenos de ritualidade e signos.

Digo isso porque compreendo que essa experiência lúdica de colecionar objetos encontrados enterrados na terra norteou uma forma de estar no mundo e de atribuir-lhe significados, revelando-nos que tanto seus espaços de brincar quanto os objetos que foram simbolizados como brinquedos estavam fortemente vinculados a elementos da natureza e trouxeram consigo uma multiplicidade de situações formativas que fizeram parte desse momento de sua vida. Neste caso, fica evidente para mim que os significados conferidos ao brincar na infância, em sua história de vida, revelam a expressividade que o contexto rural possui na memória destas professoras.

Benjamin afirmou que, “para elas, as crianças, colecionar é apenas um processo de renovação”, visto que sua atenção se volta para aquilo que, para o adulto, não tem mais valor, ou seja, os restos, os caquinhos e as sobras enterradas no terreiro.

A rigor, não posso afirmar que estas narrativas traduzem a verdade literal dos fatos vividos na infância destas educadoras, porque entendo que a representação que delas a professora Sofia e Barbara, por exemplo, fizeram, pode ter sido resultado de transformações de suas próprias realidades, considerando que o ato de relembrar situações de suas infâncias pode ter permitido a elas a revitalização de seus pensamentos, na medida em que além de ampliá-los, puderam dialogar com o que hoje pensam a respeito dessas experiências. Isso porque, remetendo-me a Larrosa (2004), relembro que o sujeito-professor que narra sua memória de infância é o “sujeito da experiência”, aquele que se relaciona com algo que experimentou, que atravessa e passa por espaços e tempos já vividos. Singularmente, este sujeito-professor se (e me) autoriza a reconstrução de um passado que o forma e o transforma.

Nesse sentido, sua experiência revivida e tornada própria e, portanto, singular, durante a sua infância, pode ser expressa da forma como conferiu sentido(s) ao vivenciado.

Fica para mim a impressão de que o que adveio do passado pode se aproximar e ser incorporado ao presente por esses sujeitos de um modo em que, ao colocarem em foco suas memórias de infância, parece que passearam por entre suas lembranças, vividas, revisitadas e/ou representadas, refletindo sobre seu passado a partir do olhar do presente e crítico de adulto, trazendo à tona não somente sua memória individual como também um quadro histórico-cultural-social mais abrangente ligado a sua memória coletiva. Olhando para si e para suas trajetórias, aproximaram-se dos fatos narrados, reconstituindo-os e presentificando-os.

Segundo a professora Sofia, nada daquilo lhe fora apresentado como brinquedo, mas ganhara sentidos os mais diversos, assim como sua disposição, encantamento, curiosidade, estranheza e expressividade. Assim, escavar tesouros na terra de seu quintal parece assemelhar-se ao processo de “escavação”/evocação que realizou em suas memórias em relação às suas experiências de infância.

Não obstante, um outro elemento que pude observar em experiências que envolviam a fantasia e a transformação de objetos, referiu-se ao esconder, ao ocultar, ao subverter aquilo que já estava designado pelo adulto. No caso dos excertos abaixo, particularmente, tal como Benjamin apresentou em *Esconderijos*, quando disse que:

Conhecia todos os esconderijos do piso e voltava a eles como a uma casa na qual se tem a certeza de encontrar tudo sempre do mesmo jeito. Meu coração disparava, eu retinha a respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantásticamente nítido, que se

aproximava calado. [...] A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. [...] E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada desse mundo podia ser descoberta. Se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e se rosto vai ficar deformado daquele jeito. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos. Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta. [...] Com isso, a casa era um arsenal de máscaras. Uma vez ao ano, porém, em lugares secretos, em suas órbitas vazias, [...] a experiência mágica virava ciência (BENJAMIN, 1995, p. 91).

Importante dizer: longe de mim colocar estes fragmentos como semelhantes em seu propósito, apenas correlaciono-os para demonstrar que as narrativas das professoras Marta e Barbara me revelaram estas mesmas referências em suas lembranças. Nelas, esconder-(se) representava a experiência da transformação e da imaginação infantil:

eu me escondia, eu adorava andar pelos pomares de laranja. Os cachorros vinham atrás de mim e eu sumia ... E eu gostava de me esconder, quando eu tinha uns 4/5 anos, a minha mãe me conta... eu gostava de me esconder, atrás das portas, dos portões, na cidade em casa. Eu me escondia muito... brincava de esconde-esconde, mãe da rua, queimada, eu lembro de vôlei. Professora Marta

atrás do sítio tinha uma mata fechada, lá virou um esconderijo. E a gente colocava coisas ali pra brincar. Professora Barbara

Ademais, além de todos esses significados, parece que os elementos da natureza, tais como água, folhas, árvores, areia, alimentos em geral (frutas e verduras colhidas diretamente da terra), pedras, animais ou plantações, apareceram como referências nas memórias de todas as professoras, quase sempre associados a elementos da natureza⁶⁵,

⁶⁵ Importante dizer que a associação entre rural e natureza, neste estudo, não tem o objetivo de dicotomizar urbano e rural, nem tampouco fazer um apelo nostálgico e melancólico às formas sensíveis de contato com a natureza. Quero deixar claro que não estou enaltecendo o campo em detrimento do território urbano, nem tampouco postulando a caracterização do rural como sendo território eminentemente agrícola. Levo em conta a hibridez, assim como a existência de especificidades, tanto do espaço rural quanto do urbano em relação à presença da natureza em sua constituição.

... Eu gostava de alimentar os animais. A gente fazia casinha no galinheiro com a minha prima era super legal gostava de subir em árvores. Professora Marta

E a abobrinha era galinha, era qualquer animal, ou era porco, qualquer animal, separava, nós tínhamos também maxixe, que era cheio de espinho e mais gordinho, era o porco, a abóbora eu não me lembro o que representava pra gente, eu não me lembro... Eram nossos brinquedos ...

A maior parte das nossas brincadeiras era aquela vivência de animais, de cavalos, né, aquela vivência que meu pai tinha, e juntava boi e dava comida, e a gente brincava, e eu me lembro também que a gente, antes de brincar no rio... Professora Sofia

A gente brincava muito, com um pedaço de pau, a cavalo, para juntar os bois, levar os bois do pasto, como o meu pai, meu pai era modelo disso ... A gente brincava assim também com a fartura na roça que era muito grande ... fartura de comida, e a gente pegava chuchu, punha um pauzinho aqui, outro pauzinho ali que era o chifre, depois quatro patas, quatro pauzinhos que eram as patas, e aí fazia a manguêirinha também, o curral também de pauzinhos, enterrava, ali ficavam as vacas, aquela vida na fazenda, porque era a única que nós víamos, eram aqueles modelos... Professora Sofia

A gente montava a casinha, fazia cabaninha com o material que a gente achava ali, cerquinha, pneu, tijolo pra fazer o fogãozinho, as vezes pegava um pintinho pra fazer de brinquedo, também, misturava, brincava muito tempo demais. ... Nas minhas cabanas de infância eu fazia casinha, uma cerquinha, pegava panos velhos, lençol, cortina e tinha que cobrir, pegava folha de árvore, areia, comidinha, as vezes a gente pegava da casa da avó um pouquinho de arroz e de feijão... era super legal.... Às vezes, a gente improvisava fogãozinho de tijolo, a gente sempre improvisava. Sempre ali no galinheiro nas tulhas de milho, aquelas coisas bem de sítio. Professora Marta

Mas o meu brincar, no rural, não tinha muito a ver com bonecas, tinha mais a ver com a exploração dos espaços e a construção do imaginário, por exemplo, fazer castelos, animais eram muito presentes, brincar e correr atrás do cachorro. Eu tinha uma égua, que meu avô me deu, e gostava muito de passear. Ele me colocava em cima desse animal e começava a me puxar ... a gente subia em árvore. Professora Roberta

Tal como asseverou Benjamin (2004), quando disse que

as crianças conhecem um indício desse mundo, a meia, que tem a estrutura do mundo dos sonhos, quando está enrolada, na gaveta de roupas, e é ao mesmo tempo “bolsa e conteúdo. E, assim como as crianças não se cansam de transformar, com um só gesto, a bolsa e o que está dentro dela, numa terceira coisa, - a meia- [...] (p.39-40).

As professoras deste estudo convertem, durante a brincadeira, alimentos em animais, animais em brinquedos, galhos transformam-se em cercas e currais, tijolo vira fogão, folha de árvore e areia transformam-se em comida, pano velho e lençol viram forro de cabanas, latas

viram carrinhos. Assim, utilizam os objetos que os cercam transformando-os em fonte de criação, imaginação, fantasia e liberdade.

Com isso, movidas por suas necessidades de se apropriarem da natureza e dos elementos presentes em seu ambiente, defrontavam-se com os vestígios que as gerações mais velhas deixaram, assim como com a imagem do mundo e da cultura a qual se vinculavam. Assim, transformaram o objeto que manipulavam em objeto lúdico, atribuindo-lhe sua visão de mundo. Seu brincar envolveu diferentes materiais, não apenas aqueles que traziam consigo a forma miniaturizada de objetos que circulavam no mundo dos adultos ou mesmo brinquedos industrializados. Pelo contrário, sua cultura infantil lhes permitia apropriar-se da natureza como fonte ou matéria para a expressão de sua singularidade e subjetividade. Assim também, construía saberes sobre a natureza e o uso de seus elementos, uma vez que seu espaço de brincadeiras era constituído por eles.

Deste modo, incorporaram à sua cultura lúdica elementos que marcavam a sua relação com o meio ambiente. Nesse sentido, à medida que construía brinquedos variados utilizando elementos da natureza como matéria prima, se apropriavam ludicamente desta realidade sociocultural e de seus elementos naturais.

Nos episódios em questão, chamou minha atenção como a exploração dos espaços estava vinculada ao imaginário e à improvisação, tal como explicitou Benjamin quando afirmou ser o brinquedo um instrumento e um artefato cultural, por meio do qual “o estímulo material que provoca, faz fluir o imaginário infantil” (1984, p.25). E mais do que isso, como suas relações com brinquedos e brincadeiras não eram neutras nem ingênuas, mas profundamente arraigadas ou implicadas na constituição destes sujeitos, especialmente de suas identidades e subjetividades.

Outro sistema de nós brincarmos era pegar os sacos, a sacaria do meu pai, saco de arroz vazio, a gente pegava e um arrastava o outro, puxava. Aquilo fazia aquela corrida assim, num terreiro grandão, e ora os meninos puxavam, ora a gente puxava, e era a nossa diversão. Bom, aí chegava a época da colheita ... Aí a nossa brincadeira era uma beleza. Quando a gente pegava um monte de palha de arroz, mais ou menos, corria lá em cima e depois despencava. Mas era uma delícia ... A nossa maior diversão era, *subir no monte de palha de arroz e escorregar de lá*. Que delícia! Nossa, dava até um friozinho no estômago. Professora Sofia

Tinha muito enlatado porque tinha o depósito da ferrovia, então vinha lata de salsicha, de lingüiça, muita lata e não tinha lixo, então no quintal juntava aquele monte de lata. *A gente pegava aquele monte de lata empilhado*, colocava lata de leite ninho primeira porque eram as maiores, depois colocava as menores, de massa de tomate, por exemplo, depois *pegava uma tábua e escorregava em cima das latas*, aí tinha que arrumar todas as latas de novo. (risos) A gente se divertia muito e era bem livre, minha mãe deixava... Professora Vitória

Considera-se que não seja inadequado dizer que esses fragmentos, assim como os que vêm a seguir, reiteram a presença marcante e constante da natureza, representada pela relação com insetos (vagalumes, formiga, saúva, aleluia) e animais (cavalos, cachorros, frangos, porcos, peixes), assim como com árvores, rios e estradas de terra, ou mesmo com objetos diversos encontrados jogados em espaços naturais explorados pelas professoras, que ganhavam uma atribuição de valor e de significado.

Tal como afirma Amado (1992, p.51), os “[...] brinquedos outrora produzidos pela própria criança ou pelos familiares mais próximos, a partir de diversos materiais existentes no meio, da terra ao fogo, passando pela água e pelo vento, sem esquecer ramos folhas, flores e frutos [...]” permitem a interiorização de uma situação real para as crianças, na medida em que se transformam em instrumento de apropriação da cultura. Os fragmentos a seguir expressam melhor a relevância dessas brincadeiras, de caráter voluntário e espontâneo, vividas tanto com pares quanto com seus pais:

e eu me lembro também que a gente, antes de brincar no rio... Um jogava água no outro, tomava banho, brincava com a areia, fazia montinhos, bolinhos de areia molhada, um tacava no outro e olha, era raro não sair briga depois, até que a mãe acabava de lavar e levava a gente para casa... Professora Sofia

quando eu estava no sítio, uma das coisas que eu gostava muito, era, por exemplo, colocar vagalume na mão, ir atrás de vagalume, comer vagalume. Ah, brincar com inseto era... Brincava muito com inseto. Catar formiga, saúva, aleluia. ... Você podia olhar pro horizonte, eram tantos vagalumes naquela escuridão! Quando eu era pequenininha, eu achava que eram as estrelas que tinham caído no chão. Imagine, eles eram a única luz, e o campo ficava forrado... Professora Barbara

Nós íamos andar no meio do mato fazendo estrada no meio do caminho. ... A gente andava com um galho e um ramo de arruda pra proteger. A gente ia descalça. Andava no brejo, achava cocô de capivara. "Essa árvore é isso, isso é dessa espécie, essa é aquilo", todo o conhecimento que eu tinha se mostrava. E desde aquela época eu já era muito preocupada com as questões da natureza... E a gente explorava todo o ambiente. Comecei a montar um mini-museu no fundo de casa, em um quartinho que tinha, com os objetos que eu encontrava. Eu achei, por exemplo, uma trilha de trem do período que chegaram a passar ouro na fazenda que tinha ali perto, eu achei a marca dos trilhos, e achei as peças que engrenavam de um trem pro outro, peças de 1870. E pedaços de cerâmica, eu me achava arqueóloga. A gente criou até um grupo que a gente chamava de patrulha da natureza ... Professora Barbara

a gente gostava de nadar naquele rio. Eu vinha, brincava dentro dos barracos, na terra, aquela exploração mesmo... No sítio eu tinha um cachorro, mas na cidade meus pais não queriam ter um, então uma vez eu capturei um cachorro e fechei lá dentro do terreno, pra ninguém descobrir que eu tinha um cachorro. Mas meu pai descobriu e me fez soltá-lo, eu sofri muito, porque queria ter um cachorro. Depois

... eu queria ter um peixe. Então, eu disse que ia para a casa de uma amiga minha do lado de casa, mas na verdade eu fui com uma colega atrás de peixes. Peguei vários peixinhos, mas meus pais ficaram preocupados. Quando eu cheguei em casa, eles me colocaram de castigo. Mas eu consegui os peixinhos! Professora Roberta

... Eu ia pro sítio, andava a cavalo, subia em jaboticabeira, goiabeira, vivia descalça, não gostava de sapato de jeito nenhum... o sítio daqui a gente ía, chupava cana, brincava de bola, corria, mas lá no Paraná não... A gente andava muito a cavalo, brincava com umas bolinhas chamadas salta-martim, parecem pérolas, e elas pulavam, eram da natureza e a gente não conhecia... Lá o pessoal trabalhava muito na roça, na colheita da soja, e eles levavam a gente, de trator. E aí a gente ia pegar frango, colher flores, a gente ia ver eles cortarem os dentes dos porquinhos - porque os porquinhos bebês não podem ter dentes inteiros que eles machucam a mama da mãe, tirar leite da vaca, mexer com eles na horta... A gente nadava em represa, enquanto hoje, se nadar em represa, a gente já pensa no perigo, vai morrer... Andava muito descalça, coisa que hoje em dia não acontece Professora Luíza

Sobre isso Amado (2008) diz, ainda, que:

Apesar da sobriedade destes materiais, da efemeridade das suas vidas e da modéstia do seu aparato, pode-se afirmar que foi com esses brinquedos populares, transmitidos num milenar diálogo de espaços e de tempos pela faixa infantil da cultura, que a geração anterior ao plástico aprendeu o fundamental das suas vidas (p.51).

Tal como os relatos supracitados das professoras Sofia, Barbara, Roberta e Luíza, Ribeiro (2003), em *Memórias de um Geógrafo*, comenta sobre sua infância: “[...] Tudo lugares onde o campo está perto, onde era possível estar só, passear por sítios aprazíveis, apanhar amoras e, na beira dos caminhos, cortar canas para fazer brinquedos” . E prossegue:

“Brinquedos não os havia” ou “eram poucos”.... – recordam os mais velhos – e os que haviam eram inventados pela criança, construídos no momento, ao sabor da vontade. Ou então feitos pelos pais e avós. Utilizavam-se os materiais existentes no meio natural (madeira, cortiça, cana, lã, barba de milho, bugalhos, bolotas, palha) ou doméstico (trapos, botões, arames, latas, caixas de madeira). Estavam, por isso, profundamente ligados às matérias disponíveis, aproveitadas em contextos de pobreza e escassez de bens – “a necessidade faz o engenho” –, e transformadas com recurso a técnicas essencialmente manuais (p.42)

Considerando o que foi dito anteriormente, no excerto acima está presente a importância de se reconhecer que o brincar infantil se constitui em uma atividade

humanizadora, mediada por elementos da cultura. Portanto, quando as professoras em questão desenvolviam sua imaginação e interpretavam sua realidade brincando, não estavam nem se iludindo nem mentido, mas construindo conhecimentos sobre o mundo e realizando leituras sobre ele. Essas atividades surgidas e vividas geralmente em ambientes livres ganhavam um valor e um significado para essas professoras em suas infâncias muito particular. Nelas e com elas assumiam papéis sociais por meio da imitação e descobriam relações com a natureza, partindo daquilo que partilhavam com seus familiares e pares.

Segundo Brougère,

Toda apropriação pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pela qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõe universos imaginários (2006, p.40).

3.2.2 Dos Brinquedos Artesanais e Populares

Além das experiências lúdicas supra-referidas, nas narrativas apareceram menções a brinquedos artesanais e populares, tais como bonecas, telefone com latinha e barbante, bilboquê, balanço feito com pneu, estilingue, bolinha de gude e cinco-marias⁶⁶:

...bonecas de sabugo, sabugo de milho, e a gente rasgava pedaços de pano, rasgava porque não tinha tesoura, então embrulhava aquela boneca, fazia sainhas ... E essas bonecas eram nossos encantos... Eu me lembro que as nossas bonecas eram quase sem cabelo, mas a gente ficava encantada na época do milho verde, porque daí nós tínhamos boneca com cabelo! Aí a gente ia lá na roça do pai, arrancava umas espigas de milho ainda embonecando, e aí a gente ficava realizada. As nossas bonecas tinham cabelo! ... A gente brincava muito, com um pedaço de pau.
Professora Sofia

Outra coisa que eu gostava era telefone com latinha e barbante. E com a lata fazia mais som que com coisas plásticas ... como meu quintal era bem grande, dava pra fazer uma linha bem grande ... Outra coisa que eu fazia bastante era bilboquê.
Professora Paula

⁶⁶ Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas/No degrau da porta de casa,/ [...] E como se cada pedra/Fosse todo um universo/ E fosse por isso um grande perigo para ela/ Deixá-la cair no chão. (PESSOA, 1999 ,p.41.)

Ele (meu pai) fazia balancinho de pneu, tinha uma área bem grande na minha casa, com pé de ameixa, parreira... 'Cinco Marias"... Professora Luíza

Muita coisa era de arma, ele (seu pai) gostava do estilingue ... bolinha de gude ... caminhãozinho de lata de óleo... Professora Vitória

Importante dizer que esses brinquedos são aprendidos e reproduzidos culturalmente entre as crianças, sendo transmitidos de geração em geração, e atravessam as barreiras do espaço e do tempo, exercendo, assim, sua característica enquanto elemento presente no patrimônio cultural da humanidade.

Muitos brinquedos como esses, representantes de traços culturais e identitários peculiarmente tidos como “populares e tradicionais⁶⁷”, tanto em territórios rurais quanto urbanos, vêm sofrendo um processo de desaparecimento ao longo do tempo na contemporaneidade, apesar da existência de circularidade e universalidade que se mantem presente entre experiências lúdicas infantis. Comento isso, porque considerando a idéia de que brincando a criança entra em contato com sua cultura e deste modo apreende, produz e controla sistemas simbólicos fundamentais para sua inserção na história e na cultura, cabe ressaltar-lhe a importância de sua presença especialmente quando se pensa na constituição da cultura lúdica⁶⁸ das infâncias contemporâneas, como é o caso deste estudo.

Segundo Amado (2008), os brinquedos populares e especialmente os artesanais “estão praticamente perdidos nos países economicamente mais desenvolvidos e em acelerada perda nos países em vias de desenvolvimento”. Isso porque, considera o autor, seu esquecimento e quase extinção na memória coletiva se deve ao fato de que “apesar da sobriedade dos seus materiais, da efemeridade das suas vidas e da modéstia do seu aparato”, não mais condizem com as dimensões sociais, culturais e tecnológicas de um viver cotidiano contemporâneo, que vem priorizando um brincar com objetos industrializados, sujeitos à especulação econômica e aos circuitos de comercialização (p. 88-95).

Na realidade, a maioria dos brinquedos relatados pelas professoras deste estudo possuía esse caráter artesanal, portanto, de construção pelas próprias crianças. Esta

⁶⁷ De acordo com Kishimoto (1992, p. 83) a brincadeira tradicional inclui a popular, mas nem toda brincadeira popular é tradicional. Segundo a autora, as brincadeiras tradicionais são dadas por sua antiguidade, persistência, anonimato e oralidade, já as brincadeiras populares, a memória coletiva, anônima e contínua é que preservam e garantem sua sobrevivência.

⁶⁸ Neste estudo, utilizo o termo *cultura lúdica* compreendendo-o como “conjunto de regras e significações próprias do ato de brincar ou jogar que aquele que brinca ou joga adquire e domina no contexto de suas brincadeiras” (BROUGÈRE (1995, p.99-100).

característica aparece privilegiada em detrimento de brinquedos industrializados, mencionados em maior parte entre as professoras mais jovens, nascidas nas décadas de 70 e 80, particularmente por Barbara, Marta, Luíza e Roberta. Nesse caso, em suas brincadeiras não requeriam muitos brinquedos e a realizavam entre pares e não necessariamente com objetos. Quando a brincadeira os exigia, sua importância parecia secundária. Assim já afirmara Huizinga (1971), ao dizer que “toda forma de brincar transcende o próprio ato”.

Como muitos dos objetos lúdicos estavam disponíveis no ambiente em que viviam, a maioria era construído artesanalmente, a exemplo do que foi apresentado em um dos excertos acima, proferido pela Professora Sofia: uma boneca de sabugo de milho ganhava cabelos na época da colheita do milho verde.

Na perspectiva que lhe atribui Oliveira (1989), seu significado lúdico geralmente é dado por aquele que brinca e enquanto a brincadeira dura. Para esse autor, por estes brinquedos a identidade de um grupo pode ser reconhecida assim como a do próprio sujeito que com eles brinca, na medida em que a história de um brinquedo artesanal construído na infância se entrelaça à história de cada sujeito que dele se apropria, neste caso, à história de cada professor.

Pensando assim, quando uma criança constrói um brinquedo desta natureza, está pronta para (re)criar outros sentidos para objetos com significados previamente instituídos pela sociedade, como pela televisão, por exemplo. Com isso, ela pode perceber a provisoriedade da realidade em que se encontra. Nestes termos, o brinquedo artesanal assume, nesta perspectiva, a característica de um objeto cultural produzido pelo sujeito, em uma experiência lúdica compartilhada com pares.

Exemplo desta idéia pode ser observada, sobretudo, nas narrativas abaixo, nas quais havia bicicleta ou brinquedos industrializados, por exemplo, mas eram preteridos aos construídos artesanalmente:

Nós brincamos muito de bang-bang no quintal. E nós não tínhamos brinquedo, então era pedaço de pau mesmo, a gente entalhava, fazia uma arma mais bonita, que era muito essa questão da criatividade, tinha que criar o brinquedo... Então tudo era construído, o estilingue, a maior parte era construção de brinquedo... tinha bicicleta, mas a maior parte era construção de brinquedo. Professora Vitória

...mas eu gostava de construir, também. Gostava até mais de construir do que dos brinquedos industrializados. Gostava de fazer casinha de boneca com caixa de papelão, fazia com caixinha de fósforo também, vixe, inventava mil brinquedos assim... Professora Barbara

Na medida em que elas, as professoras em suas infâncias, brincaram produzindo sentidos próprios em suas brincadeiras, visto que o inusitado, assim como o encantamento lhes pertenciam, suas memórias de infância as reconheceram como experiência partilhada e ressignificada. Experiência, essa, que lhes inscreveu diferentes vestígios e efeitos, tal como afirmou Larrosa (2002), como já referido anteriormente, aqui, ao se reportar ao “sujeito da experiência”. Não por acaso, fica-nos a impressão de que as professoras encontravam extremo prazer no ato de subverter ou adaptar a funcionalidade ou lógica de objetos com formas determinadas pela sociedade e adultos, especialmente porque realizavam suas brincadeiras em decorrência tanto de suas necessidades quanto de seus recursos disponíveis, fossem eles materiais ou simbólicos:

... Eu tinha muitos brinquedos, mas quebrava muito. Por que eu quebrava? Porque queria ver como eram feitos. E como eu não tinha mais (brinquedos), eu inventava, então eu tinha um tijolo que era um fogãozinho. Tampas e latinhas eram as panelas - porque eu quebrava tudo. Professora Paula

Eu é que criava (os brinquedos) ... Mas eu brinquei sem brinquedo, explorando o ambiente ... Eu era muito arteira, eu gostava muito de explorar... Acho que as brincadeiras mais significativas e intensas foram relacionadas a esse contexto rural, de liberdade e natureza, sem brinquedos... eu não consigo me lembrar de nenhum brinquedo efetivo ... tudo construído, através do imaginário. Eu não me lembro de ter apego a nada. Professora Roberta

Uma vez a gente montou uma casinha, um barraco, meu irmão montou, não chovia dentro, colocou cortina, tinha porta, quadro... Professora Barbara

Eu também gostava muito de fantasia, pegava o vestido da mãe, enrolava o cabelo... Minha mãe guardava as embalagens dos alimentos e a gente fazia feirinha, a gente brincava de mercadinho... Professora Luíza

No excerto a seguir (já mencionado em oportunidade anterior⁶⁹) sem dúvida é possível observar com riqueza de detalhes a descrição do processo de significação dado a brinquedos construídos artesanalmente pela Professora Sofia, utilizando alimentos colhidos diretamente da plantação de sua família:

⁶⁹ Importante dizer que às vezes uma mesma narrativa foi utilizada mais de uma vez para esclarecimentos acerca de lógicas distintas.

E a abobrinha era galinha, era qualquer animal, ou era porco, qualquer animal, separava, nós tínhamos também maxixe, que era cheio de espinho e mais gordinho, era o porco, a abóbora eu não me lembro o que representava pra gente, eu não me lembro... Eram nossos brinquedos... A gente brincava assim também com a fartura na roça que era muito grande... fartura de comida, e a gente pegava chuchu, punha um pauzinho aqui, outro pauzinho ali que era o chifre, depois quatro patas, quatro pauzinhos que eram as patas, e aí fazia a mangueirinha também, o curral também de pauzinhos, enterrava, ali ficavam as vacas, aquela vida na fazenda, porque era a única que nós víamos, eram aqueles modelos... Professora Sofia

A partir deles e com eles, tal como nos sugere pensar Oliveira (2011) em *Brinquedos em cana. Das memórias de infância aos usos no presente*⁷⁰, se é possível refletir ainda: “quais sentidos no presente possuem estes brinquedos? Deslocados dos contextos originais de produção e utilização, o que eles representam hoje? Quais destinatários, quais contextos para o seu usufruto?”

A autora comenta que atualmente objetos lúdicos como esses (refiro-me aqui a brinquedos feitos artesanalmente com produtos naturais) são buscados hoje muito mais pela sua função representativa, que parece sobrepor-se à sua função lúdica, especialmente por adultos.

Ainda sobre brinquedos e brincadeiras que representavam brincadeiras populares e jogos tradicionais, apareceu pega-pega, esconde-esconde, mãe da rua, bets, taco, elefante colorido, peteca, bola queimada, sonâmbula, estilingue, bobinho, bolinha de gude, pipa e cabanas.

E eu me lembro de que eu brincava muito de casinha, de esconde-esconde, de pega-pega, bola queimada – que era feita de meia, de bobinho, as crianças nem sabem o que é brincar de bobinho hoje. Eu adorava brincar de bobinho, de sonâmbula, eu amava brincar de sonâmbulo. Professora Paula

... e eu gostava de me esconder, quando eu tinha uns 4/5 anos, a minha mãe me conta... eu gostava de me esconder, atrás das portas, dos portões, na cidade em casa. Eu me escondia muito ... brincava de esconde-esconde, mãe da rua, queimada, eu lembro de vôlei ... Professora Marta

eu me lembro bastante das brincadeiras de rua, de pega-pega, de esconde-esconde, eu subia no portão, na rua mesmo, brincava de bets, de taco, elefante colorido, na rua, pegar bandeirinha, tudo na rua! A brincadeira era bem coletiva. Professora Roberta

⁷⁰ Disponível em: <http://www.projectotasa.com/2011/03/brinquedos-em-cana-das-memorias-de-infancia-aos-usos-no-presente/html>> Acesso em: 11 nov. 2012.

em todas as brincadeiras ele ia junto, subir na árvore, empinar pipa... mas uma das brincadeiras que a gente também amava era soltar pipa. Tinha um morro na frente, e caíam pipas de montes. Professora Barbara

E a gente brincava de soldado e ladrão, era muito corpo... Eu jogava muito jogo de botão, com o meu irmão, aprendi e ensinei os meus filhos, porque eles não sabiam. Professora Luíza

Caillois (1986), Chateau (1987), Kishimoto (1999) e Brougère (1997) compreendem essas brincadeiras como uma forma de manifestação cultural presente no cotidiano da criança, um conhecimento transmitido espontaneamente de uma geração a outra e que apresenta características próprias, tais como tradicionalidade e oralidade.

Nas palavras de Kishimoto,

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem desses jogos [...] a tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma (1993, p. 15).

Nos fragmentos das professoras Paula, Marta, Roberta, Barbara e Luíza, esses jogos tradicionais participavam da cultura popular em função do caráter coletivo de criação e recriação que apresentavam, elaborado através da herança acumulada.

No que lhes diz respeito, Kishimoto (1999), particularmente, ressaltou sua importância em seus estudos, atribuindo-lhe uma interpretação de caráter sócio- antropológico, no qual o termo *jogo* recebe significado específico, algo que me parece importante destacar aqui, tendo em vista que geralmente é interpretado sob diferentes terminologias e abordagens. Para a autora, o conceito de *jogo* pode ser apresentado sob três possibilidades: 1- Como resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social: como fonte de expressão no dia a dia da sociedade, com diferentes significados dependentes do contexto social em que está inserido; que se expressa através da linguagem. 2- Como resultado de um sistema de regras que o identifica e o diferencia dos demais. 3- Como objeto materializado sob diferentes

tipos de materiais, tais como plástico, madeira, papel, etc. Em todos eles, pode envolver jogos de natureza simbólica, motora, sensório-motora, cognitiva, metafórica, verbal, de adulto, entre outras possibilidades. Neste caso, em virtude da vasta complexidade que o termo carrega, adoto neste estudo a mesma definição da autora supracitada.

Desta sorte, me parece possível identificar e reconhecer estas características nas brincadeiras populares e jogos tradicionais rememorados pelas professoras deste estudo, na medida em que foram apresentadas, por elas, como experiências de grande significado, nas quais predominavam a incerteza e o caráter improdutivo de não se criar bens ou riquezas e que refletia a identidade e a produção de sua sociedade e cultura.

Segundo Huizinga (2004), a palavra e a noção de jogo foram sendo construídos em diversas civilizações, aparecendo com variações etimológicas em algumas línguas. Para o autor, o jogo, assim como as brincadeiras e os brinquedos, é anterior à própria formação da cultura, pois o homem, aquele que joga, é antes de tudo lúdico em sua constituição social e cultural, visto que, em seu entendimento, a ludicidade humana intermedia sua relação com a cultura. De acordo com Huizinga,

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não – séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (2004, p. 16).

Sobre esse assunto, mais uma vez Kishimoto (1994, p.25) nos esclarece que:

Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros se modificam, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Continuando o raciocínio, Friedmann (1996, p. 43) afirma:

O jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduz valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. Seu valor é inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, parte fundamental da sua história de vida.

Considerando estes breves apontamentos teóricos anunciados sobre jogos, é possível compreender os motivos que envolvem a presença de jogos tradicionais, assim como de brincadeiras populares entre as experiências lúdicas destas professoras. E mais, porque se transformaram em veículos portadores de gestos e tradições criadas e recriadas na dinâmica da convivência com os pares com os quais interagiram. Não é por acaso que estas atividades eram voluntárias, exprimiam liberdade, possuíam regras e apresentavam caráter de representação e divertimento.

3.2.3 Das Bonecas

Outro brinquedo presente nas narrativas foi a boneca e o brincar de casinha, recorrente entre todas as professoras deste estudo. A boneca, segundo Kishimoto (1998, p.52), “é um brinquedo antigo e carrega imagens culturais distintas conforme o contexto em que foi criado”. Desde a Antiguidade expressa e recebe inúmeras significações concretas ou simbólicas, e reflete, sobretudo, representações produzidas em diferentes contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos de uma determinada sociedade.

Especialmente a partir do século XVIII, quando a infância passa a ser instituída enquanto categoria social, ganha o status de objeto legítimo infantil, ou seja, como brinquedo com atribuições e usos específicos voltados à apropriação lúdica da criança. Tal fato não destituiu deste brinquedo sua importância enquanto objeto social e cultural (BROUGÈRE, 1997; 2004; BUJES, 2004).

Enquanto artefato cultural se trata de um dos brinquedos mais antigos e populares do mundo e traz consigo a característica de reproduzir a forma humana. Nestes termos, a boneca carrega significados que refletem e produzem, ao mesmo tempo, diferentes discursos, concepções e representações.

Como se poderá observar, independente do tipo de espaço lúdico, urbanos ou rurais, ou do período histórico em que viveram as professoras, a boneca apareceu incluída como acessório agregado a elas em todas as narrativas. Fosse boneca formato bebê, ou formato manequim, ou construída com milho, ou mesmo boneco, estes brinquedos tiveram presença marcante em suas infâncias:

Eu me lembro que as nossas bonecas eram quase sem cabelo... bonecas de sabugo, sabugo de milho, e gente rasgava pedaços de pano, rasgava porque não tinha tesoura, então embrulhava aquela boneca, fazia sainhas ... e essas bonecas eram nossos encantos ... a gente passava semanas brincando com bonecas, aí depois, enjoava, guardava as bonecas, mas de vez em quando a gente voltava, pegava a boneca, de acordo com a necessidade de ter um bebê ou não, entendeu? Professora Sofia

Eu brincava com ela de casinha porque ela gostava de Barbie, ela gostava de casinha e com ela eu brincava, fazia cozinhadinho. Professora Vitória

Gostava de fazer casinha de boneca com caixa de papelão, fazia com caixinha de fósforo também. ... Lembro, bonecas tipo Bebê. Depois foi um sonho de consumo que eu tive, sonhava em ter uma Barbie, quando eu tinha uns dez, onze anos. Eu brincava de bebezinho ... Fazia cabaninha em toda a sala. Professora Barbara

Eu adorava brincar embaixo (do pé de milho) e eu aproveitava as brincadeiras com milho para fazer bonequinhas de milho, não só eu, mas todos nós ali ... Eu brincava muito de fazer roupinha de boneca. Eu não sei costurar, a única coisa que sei fazer é alinhar e alinhando é que eu fazia as roupas das bonecas ... Então a boneca era a filha e o Paulinho era sempre o marido. E eu me lembro que eu brincava muito de casinha ... Professora Paula

A gente fazia casinha no galinheiro com a minha prima, era super legal. A gente montava a casinha, fazia cabaninha com o material que a gente achava ali ... Pegava panos velhos, lençol, cortina e tinha que cobrir, pegava folha de árvore, areia, comidinha, as vezes a gente pegava da casa da avó um pouquinho de arroz e de feijão...era super legal ... eu lembro da gente brincando de Barbie, fazia aquela bagunça na área enchia de Barbie, de brinquedinhos, e era super legal. Professora Marta

A gente brincava de cabaninha, em casa, construía, usava muito pano... gente brincava muito de casinha, na estrada. ... A partir dos quatro anos é que entraram as bonecas, o brincar de casinha. Professora Roberta

Eu tinha ... carrinho de boneca ... Bonecão, eu tinha uma boneca chamada xodó, e ela era do tamanho de uma criança de mais ou menos quatro anos. Eu tinha a mãezinha, que nanava o neném, a Dancinha, a Amelinha, mas a que eu mais gostava era o Manequinho, que fazia o xixi e tinha o pipi. Eu gostava de boneco ... A boneca, mesmo, pelo menos as minhas bonecas, sempre tinham um penteado diferente, porque eu adorava pentear e cortar o cabelo de boneca. Professora Luíza

Esses pequenos trechos mostram que a boneca foi representada como um importante ícone no processo de produção de um imaginário de gênero entre estas professoras. Suas narrativas revelam que o referencial de gênero está bastante presente em suas brincadeiras, assim como a maneira como ressignificavam a cultura de gênero hegemônica.

Ao observar o modo como expuseram os motivos que as levavam a escolherem brincar com bonecas, suas palavras parecem denotar uma perspectiva de que vivenciavam situações próprias de um futuro feminilizado, para o qual estavam sendo preparadas.

Brincar com bonecas parece sugerir a idéia de que incorporavam valores que as levavam ao lugar de mulher, mãe, profissional e dona de casa. Percebi, então, a formação de uma subjetividade feminina marcada por experiências com brinquedos que, com suas formas, possibilitavam usos que se destinavam a instituir significados para que elas reproduzissem papéis socialmente estabelecidos e determinados pela sociedade.

Nessa direção, se tornou compreensível para mim porque esse tipo de brinquedo, enquanto “sistema de significados e práticas, produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam”, tal como afirmou Brougère (2004, pg. 14), apareceu tão demarcado entre todas as professoras, em suas representações e em seus imaginários de criança.

3.2.4 Das experiências de Gênero

Foi notória, em termos de referências às experiências de gênero⁷¹, menção a brincadeiras com meninos e meninas aparecendo em grande parte dos relatos como sendo muito presentes nas memórias lúdicas de infância das professoras deste estudo.

Para demonstrar esta idéia, as professoras Sofia, Vitória e Roberta relataram não haver segregação de gênero em seu brincar, o que se diferenciou das narrativas das demais, que apontaram formas distintas de brincar entre gêneros. Neste caso, brincavam conjuntamente sem que os papéis sociais fossem diferenciados entre papel de menina e papel de menino, isso porque disseram que as brincadeiras com meninos não eram diferentes das suas porque, caso contrário, não se teria com quem brincar.

... Eu brincava muito com meninos, não tinha menina, não tinha primas, não tinha irmãs, não tinha vizinhas, era só homem da minha faixa etária ... Meus primos são todos homens, meus irmãos - abaixo de mim - são três homens, os vizinhos são todos homens ... mas eu que mandava em tudo, eu liderava. Nas fotos com a molecada, eu estava sempre por cima (risos)

... eu era melhor de mira do que os meninos ... eu sempre fui muito na questão da liderança, eu era decidida, então todo mundo vinha, todo mundo queria brincar comigo, a casa estava sempre cheia ... Professora Vitória

⁷¹ O conceito de gênero está sendo tomado aqui sob a perspectiva dos Estudos Culturais que a percebe como abordagem que considera as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos e as políticas de uma sociedade como atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino e fortemente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação. Nestes termos, atribui-lhe um caráter histórico, social, cultural e lingüístico, compreendendo-o como produzido e construtor de corpos sexuais (MEYER, 2003, p. 18).

Nas férias, meus primos vinham, então eu tinha com quem brincar. Mas durante a época de escola, quando eles não estavam lá, eu já não tinha com quem brincar e brincava sozinha ... Quando eu tinha mais liberdade, por exemplo, indo para a rua, eram brincadeiras mais de moleca, de subir, se esconder, e aí não tinha só meninas, juntavam os meninos e as meninas na mesma brincadeira ... Professora Roberta

... Tinha meninos e meninas que brincavam juntos, sem diferenciar, era pai, mãe, sem diferenciar, porque se diferenciasse não tinha com quem brincar. Os mais velhos iam pra roça ... Professora Sofia

Não obstante, quando a professora Vitória se refere a brincadeiras particularmente com meninos, ela não deixa de exaltar sua condição de *ser-mulher* (e líder e, portanto, de decidir do que e como iriam brincar junto com os meninos), em uma sociedade historicamente construída por e para homens. Desta forma, a meu ver, a educadora ressalta as contradições, ambigüidades e valores sociais vigentes em sua cultura predominantemente patriarcal. Ainda que tenha exaltado em outras narrativas que sua preferência era por brincadeiras como correr, pegar, brincar com bola, puxar lata, atirar com arco e flecha e espingarda, subir em árvores e ou carrinho de rolemã, a mesma professora discriminou-as reconhecendo, assim, sua diferenciação, na medida em que as considerou como brincadeiras tipificadas masculinas. Quando justificou e explicitou os motivos pelos quais suas escolhas se basearam, disse que não tinha irmãs com quem brincar, mas somente irmãos. Então, desta forma a professora Vitória se referiu às suas brincadeiras: “*eram só de menino*”.

Numerosos estudos (AUAD, 2006; FELIPE, 2003,2010; LEITE, 2002; FINCO, 2003; PEREIRA, 2008) já afirmaram que o brincar infantil reflete os padrões de socialização das crianças para papéis sexuais estereotipados. Neste caso, não é por acaso que as escolhas destas professoras por determinados tipos de brinquedos e brincadeiras infantis absorveram estereótipos criados sobre o que deveria ser apropriado e aceitável em relação a questões de gênero.

Em certo sentido, parece que culturalmente se reproduz aquilo que foi aprendido nas relações sociais: brincadeiras com e *de* meninas relacionavam-se com casinha e atividades domésticas; brincadeiras com e *de* meninos relacionavam-se com atividades mais corporais. Logo, se as brincadeiras são, em si, atividades de aprendizagem, portanto, sociais e culturais, então, estas também não estariam isentas desta diferenciação, uma vez que a sociedade que lhes foi apresentada diferencia explicitamente, criando convenções sociais e determinações de gênero.

Segundo Louro (2007), na infância as crianças começam a apresentar um conhecimento sobre atividades, papéis sexuais e objetos sexualmente tipificados a partir do

momento em que brincam com pares do mesmo gênero e de maneira segregada. Essa forma de brincar, de acordo com a autora, pode tanto fortalecer as distinções e os limites quanto reduzir o sentido da diferença entre os gêneros. Nesse sentido, pode ou acentuar o caráter cultural de masculinidade, feminilidade, homossexualidade ou da heterogeneidade, ou produzir reflexões e posicionamentos a respeito. Nesse aspecto em particular, as professoras Paula, Barbara e Luíza me ofereceram elementos para refletir sobre essa idéia, uma vez que em suas narrativas foi possível evidenciar aspectos acerca desse processo:

ele [meu irmão mais novo] brincava que era o papai, que ia trabalhar e voltava, sabe? ... na rua onde eu morava, brincava eu, a Cidinha, o Paulinho, Edna, tinha um monte ... o Paulinho era sempre meu marido. ... ele era meu marido e a boneca era a filha ... Professora Paula

Tínhamos contato freqüente com os vizinhos e com as crianças da nossa faixa etária... Os vizinhos vinham brincar em casa, eu tinha os meus primos também, e o meu pai passeava muito com a gente quando a gente era criança... Brincava muito com as minhas primas, até mesmo com vizinhas da mesma idade... a cada quinze dias minhas primas vinham em casa, dormiam. Essas primas... tínhamos a mesma idade, então a gente fazia essa troca. O meu irmão brincava muito comigo e com a minha prima da mesma idade... a gente brincava de ele ser o papai, de ele ser o dono do mercado... Quando não vinha um vizinho e uma vizinha que eram da minha idade. E a gente brincava de soldado e ladrão, era muito corpo... Eu jogava muito jogo de botão, com o meu irmão, aprendi e ensinei os meus filhos, porque eles não sabiam... Professora Luíza

... quando eu estava na cidade, eu brincava com a minha tia, que era seis anos mais velha que eu. Algumas brincadeiras, inclusive, ela me ensinou, por exemplo, bonequinha de papel, a gente fazia muito isso...de papelão, eu brincava muito... nossa, brincava muito disso... Brincávamos juntas, só que ela era a mais velha, então ela mandava, dominava e depois o brinquedo ficava pra ela. Ela tomava, inclusive... E com os meus irmãos a gente gostava de brincar dentro de casa de cabaninha, de pular no colchão, pular no colchão da beliche... Eu tinha uma boneca que tinha um carrinho, de boneca, e ele [meu irmão mais novo] brincava que era o papai, que ia trabalhar e voltava, sabe? ... Os vizinhos, também, eu, meus irmãos menores que me seguiam, e os vizinhos, eu era a líder... Professora Barbara

Quando a professora Barbara afirma que brincar com a tia representava brincar com objetos tipicamente vinculados ao universo feminino, e que isso foi aprendido com ela, por ser mais velha, legitima sua diferenciação para com as brincadeiras com meninos, alegando que, com eles, estas se apresentavam mais corporais, como brincar de pular no chão ou no colchão.

A meu ver, na narrativa em questão, em especial, um comportamento de contestação à ordem estabelecida social e historicamente não aparece em suas manifestações da cultura

lúdico-corporal, pois a interação dessa educadora (na brincadeira com pares de ambos os gêneros) com a realidade com a qual se relacionava parecia levá-la por vezes mais a reproduzi-la, mais do que recriá-la.

Em suas falas sobre vivências de brincadeiras com bonecas e casinha, destaca-se o processo de constituição de uma subjetividade feminina em formação, em contato com uma imagem específica de mulher. Neste caso, esses elementos se transformam em um referencial fundamental para a escolha desses brinquedos e brincadeiras.

Nos excertos de Marta e Roberta, parece que brincar entre meninos e meninas não era muito comum, pois a interação entre eles era muito restrita. Os meninos pouco se envolviam em brincadeiras de faz de conta juntamente com as meninas e quando se envolviam, assumiam papéis estereotipados masculinos e femininos nas brincadeiras, como pode ser observado nos fragmentos abaixo:

na minha casa eu brincava bastante com as minhas amiguinhas ... A minha prima brincava muito comigo ... Meus irmãos também iam pra lá e compartilhavam, um pouco, mas era pouca coisa. Professora Marta

... Tenho um irmão, mas a gente não brincava junto. Ele é mais novo. Minha relação com ele era boa, porque nós não brigávamos, mas também não brincávamos. Eu estabeleci uma relação de cuidado. Eu contava histórias pra ele... O meu irmão não teve uma relação direta com o meu brincar. Tanto que a gente brincava de cabaninha, em casa, construía, usava muito pano, mas o meu irmão não. Ele tinha a turminha da faixa etária dele. Meu pai era soldador e fez um carrinho de rolemã de ferro, que nós tínhamos até pouco tempo atrás, era muito resistente. Nessa brincadeira, sim, meu irmão brincava junto. Era uma brincadeira mais física que atraía a nós dois. Professora Roberta

Seguindo nessa direção, e tomando a assertiva de Louro (2007) de que as identidades, assim como as práticas sociais, são constituídas e constituintes dos gêneros, é possível perceber que elementos como esses podem produzir as diferenças entre meninos e meninas desde a infância e levar sujeitos a assumir identidades femininas e masculinas tipificadas para cada gênero.

Segundo Lopes e Pinto (2008),

Por meio das brincadeiras, da forma de ocupação dos espaços, da maneira como meninos e meninas se inter-relacionam, das atribuições associadas ao feminino e ao masculino, os sujeitos vão-se constituindo e as identidades

vão-se formando a partir dessa distinção. Assim, as crianças constroem-se como ‘meninos-homens’ e ‘meninas-mulheres’ a partir das concepções do que é proibido ou tolerado para cada um dos sexos (p.6).

Em consonância com as pesquisas supracitadas que afirmam que muitas crianças revelam preferência por parceiros de mesmo gênero nas interações lúdica, me sinto provocada a dizer que particularmente as professoras Paula, Luíza e Barbara vivenciaram, reproduziram e recriaram padrões de masculinidade e feminilidade, especialmente quando comentaram que o brincar com meninos em brincadeiras de cunho doméstico acontecia sempre com eles assumindo papéis sociais masculinos e de provedores.

... o Paulinho era sempre meu marido... ele era meu marido e a boneca era a filha ... a gente brincava de ele [seu irmão] ser o papai, de ele ser o dono do mercado...
Professora Paula

O meu irmão brincava muito comigo e com a minha prima da mesma idade. ... a gente brincava de ele ser o papai, de ele ser o dono do mercado... O meu irmão brincava muito comigo. Quando não vinha um vizinho e uma vizinha que eram da minha idade. E a gente brincava de soldado e ladrão, era muito corpo ... Professora Luíza

E com os meus irmãos a gente gostava de brincar dentro de casa de cabaninha, de pular no colchão, pular no colchão da beliche... Eu tinha uma boneca que tinha um carrinho, de boneca, e ele [seu irmão mais novo] brincava que era o papai, que ia trabalhar e voltava, sabe? ... Professora Barbara

Mesmo quando as professoras indicaram outros critérios de rejeição que não evidenciaram o fato de que os brinquedos deviam ser destinados a tal e qual gênero, a questão de gênero permaneceu subjacente ou mimeticamente oculta. Assim, as professoras, enquanto crianças, foram sendo introduzidas em um processo de incorporação da cultura de gênero, de forma sutil e quase mascarada, em vários momentos de suas experiências infantis.

Todas estas narrativas me remeteram à idéia de que as professoras enquanto crianças reificaram a distinção entre masculino e do feminino, num processo de subjetivação da cultura destes gêneros. Neste caso, as professoras enquanto crianças se tornaram sujeitos de sua própria socialização, recriando os significados e a percepção do lugar do menino e da menina em suas brincadeiras de infância.

Espero não cair em uma conclusão precipitada quando afirmo que as professoras deste estudo, enquanto crianças, se submetiam à imposição de uma cultura que diferenciava, naturalizadamente, homens e mulheres.

Diante disso, me pergunto sobre qual seria a forma como atualmente estas professoras narradoras se posicionam na sociedade na qual constroem e reconstróem suas experiências e práticas pessoais e profissionais? Sobressai à minha vista a imagem de mulheres que experimentaram infâncias lúdicas por vezes representadas pela dominação masculina patriarcal e que retrataram as múltiplas alienações que pairaram sobre a formação de suas identidades de gênero.

Em síntese, não somente compreendo, mas e por isso, compartilho com os estudos então mencionados que defendem a idéia de que as brincadeiras de infância relatadas por professores podem colaborar para discutir concepções estereotipadas de infância e gênero ainda muito instituídas em nossa realidade educacional.

3.2.5 Das “representações bélicas”

Em relação aos objetos lúdicos que representavam “instrumentos bélicos”, tais como armas, arco e flecha e/ou espingarda, particularmente a Professora Vitória foi a única que narrou experiências lúdicas nesse sentido:

Nós brincamos muito de *bang-bang* no quintal. E nós não tínhamos brinquedo, então era pedaço de pau mesmo, a gente entalhava, fazia uma arma mais bonita, que era muito essa questão da criatividade, tinha que criar o brinquedo... Então tudo era construído, o estilingue, a maior parte era construção de brinquedo é ... fazer um revólver, mesma coisa que a gente fazia com uma madeira... Eu gostava de atirar em prendedor de roupa, moeda, eu ficava treinando muito tempo com espingardinha de pressão, para ter uma mira certa. Eu punha a moeda lá longe, no trilho do trem, sentava na escadinha de casa e a gente ficava rodando a espingardinha tentando acertar a moeda e eu era melhor de mira do que os meninos... Professora Vitória

A referida professora justificou brincadeiras desta natureza da seguinte maneira:

A cultura que a gente tinha naquela época era a cultura da arma pro herói, uma figura de honra, uma figura de fortaleza, de justiça, de poder, mas hoje não é mais isso, hoje eu já não vejo mais a arma só ligada ao justiceiro... Na minha época tinha

uma lógica, porque você tinha que vencer o mau. Lidar com a morte, pra mim, na minha infância, era a mesma coisa, cada um tinha sua vez. Professora Vitória

Ao que parece, estas experiências lúdicas, que representavam comportamentos de defesa e ataque, permitiram-lhe imitar e reproduzir atividades ancestrais “de guerra”. A referida professora faz referência à brincadeira desta natureza como atividade que lhe possibilitava a entrada, além do domínio, produção de significações e reapropriação de sua cultura, constituída por elementos vinculados à violência e à agressividade.

Nesse sentido, sua brincadeira representa um confronto com sua realidade social e com uma cultura que consagra e legitima a brincadeira com objetos como esses ao universo particularmente masculino. De um modo peculiar, a professora utiliza esses brinquedos e brincadeiras como forma de projeção ao mundo adulto, com liberdade para representá-lo. Nesse caso, transforma-os em espaço de compreensão e experimentação da realidade, assim como relatou Umberto Eco, em *Carta ao meu filho*, ensaio incluído em *Diário Mínimo* (1985), sobre o qual irei apresentar alguns fragmentos, neste momento:

Então ofereço-te espingardas. De dois canos. De repetição. Com mira telescópica. Canhões. Bazucas. Sabres. Exércitos de soldadinhos em formação de batalha. Castelos com pontes levadiças. Metralhadoras, punhais, revólveres de tambor. [...] Armas, em resumo, meu filho, muitas armas, só armas. São o que te darei no teu Natal. [...] Tive uma infância fortemente, exclusivamente bélica: escondia-me atrás de coisas, emboscado, para fazer fogo com meu fuzil de repetição, conduzia assaltos com armas brancas, perdia-me em batalhas ultra-sangrentas. Em casa, soldadinhos. Exércitos inteiros aplicados em estratégias enervantes, operações que duravam semanas, ciclos prolongadíssimos em que eram mobilizados até os restos do urso de pelúcia e as bonecas de minha irmã. [...]

Stefano, meu filho, hei-de oferecer-te fuzis. Porque um fuzil não é um jogo. É só o elemento potencial de um jogo. A partir daí tem sempre que se inventar uma situação, um conjunto de relações, uma dialética de acontecimentos. Terás que fazer "pum!" com a boca, e descobrirás que o jogo vale pelo que nele conseguimos incluir, e não pelo que encontramos já dado. Imaginarás inimigos, e satisfarás um impulso ancestral que nenhuma camada de civilização conseguirá jamais anular, a menos que faça de ti um neurótico pronto para o exame administrativo através do Rorschach. Mas ao mesmo tempo aprenderás que destruir os inimigos é uma convenção lúdica, um jogo entre os jogos, e fixarás assim que se trata de uma prática estranha à realidade, da qual, através do jogo, conhecerás bem os limites. Ficarás purgado da raiva e da tentação e estarás pronto para receber outras mensagens, que não contemplem a morte nem as destruições; será importante, assim, que morte e destruição te surjam

sempre como dados de fantasia, como o lobo do Chapeuzinho Vermelho, que cada um de nós odiou, sem que daí tenha nascido qualquer ódio insensato pelos cães-lobos.

[...]

Por tudo isso, querido Stefano, hei-de oferecer-te fuzis. E ensinar-te-ei a brincar de guerras muito complicadas, nas quais a verdade nunca se encontre de um só lado. [...] Vai ser esgotante, para os teus anos mais jovens, vou confundir-te um tanto as idéias, mas chegarás lentamente às tuas próprias convicções. Depois, em adulto, pensarás que era tudo uma fábula, chapeuzinho vermelho, gata borralheira, os fuzis, os canhões, o homem contra o homem, a bruxa contra os sete anões, os exércitos contra os exércitos. Mas se por acaso, quando fores grande, tiveres ainda por dentro as figuras monstruosas dos teus sonhos infantis, as bruxas, os *cow-boys*, os exércitos, as bombas, as mobilizações forçadas, talvez não tenhas assumido, nesse caso, a devida consciência crítica perante as fábulas nem aprendido a mover-te criticamente no interior da realidade (pp.121-127).

Eco (1985), assim como a Professora Vitória, deu forma às suas experiências lúdicas de infância com objetos que representavam simbolicamente a violência, sem que suas brincadeiras tenham sido consideradas por ele agressivas, nos termos convencionados socialmente e culturalmente pela sociedade contemporânea.

Ao dialogar reflexivamente enquanto adulto sobre suas experiências de infância com objetos considerados “bélicos”, nos revela as percepções e concepções de mundo que estruturam, hoje, suas experiências no mundo e os sentidos que dá a ele.

Neste sentido, se de um lado Umberto Eco (1985) representa a arma como instrumento de poder importante na formação da criança e recrimina a importância excessiva que a indústria de brinquedos atribui a eles, como tanques de guerra e outros jogos com conotações bélicas, declarando que presenteará seu filho com armas, de outro a professora Vitória a representa como um instrumento simbólico nas mãos da criança que brinca; instrumento que, para ela, não encoraja os atos de violência ou uma visão militarista do mundo.

Para ambos (me perdoem a ousadia em colocá-los desta forma), as armas e as brincadeiras com brinquedos que as representem são objetos lúdicos que a criança manipula para compreender sua realidade, quando mergulha em seu imaginário. Ainda nesta perspectiva, parece-me que de modo semelhante, cada um a seu modo, entende que a brincadeira com estes objetos se transforma em temas de brincadeiras para as crianças e não em brincadeiras em si mesmo, uma vez que as armas de brinquedos potencializam uma brincadeira e não as determinam.

Para Eco (1985), assim como para Gabriel García Marquez (2003, p. 9), quando em seu livro *Viver para contar* diz “[...] Nós meninos, tínhamos a ilusão de fazer bolas com as neves perpétuas e brincar de guerra nas ruas abrasadoras [...]”, o imaginário e o simbolismo, inerentes às brincadeiras, legitimam uma necessidade intrínseca ao homem, a de “destruir inimigos” e expressar “sentimentos agressivos”. Para a professora Vitória, a criança pode construir brinquedos e encenar brincadeiras com objetos que representam armas sem se tornar agressiva para com seu ambiente ou com pares de brincadeiras:

Na minha infância a gente brincava muito com arma, muita arma ... e eu gosto de arma, sempre gostei, porque fez parte da minha infância, eu não gosto de matar bicho nem nada, mas eu gosto de atirar, eu gosto de tiro ao alvo, se na minha época tivesse esses esportes de tiro eu tinha praticado ... aí eu fico pensando comigo, falar que usar arma, brincar com arma, vai trazer bandidos, isso não é verdade, porque de todos nós que brincamos com arma na minha infância, não tem nenhum bandido... Então, são coisas que pra mim não tem sentido ... Professora Vitória

Desta orgia de jogos de guerra saiu um homem que conseguiu fazer dezoito meses de serviço militar sem tocar no fuzil e que dedicava as longas horas da caserna a severos estudos de filosofia medieval; um homem acabrunhado por numerosas iniquidades, mas sempre inocente do monstruoso delito que consiste em amar as armas e acreditar na santidade e eficácia da coragem bélica (Eco, 1985, p.123).

Não por acaso aponto essas reflexões por considerar que estou falando de sujeitos com histórias de vida singulares, que relacionam as brincadeiras com armas a motivos de representações lúdicas infantis, e como tal, não as consideram prejudicial à infância de um sujeito.

3.2.6 Dos Brinquedos Industrializados

Outro aspecto que merece destaque refere-se a brinquedos industrializados mencionados particularmente pelas professoras Barbara, Marta, Roberta e Luíza, que viveram suas infâncias nas décadas de 70 e 80, especialmente aos brinquedos que advinham de personagens de televisão.

Como se é possível constatar a partir de suas narrativas, e tal como afirmou Brougère (1995, p.50) ao dizer que “a televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”, o brincar na infância não existe em forma fixa, como um produto, mas como um processo situado.

Assim, se torna possível perceber porque que as brincadeiras destas professoras foram influenciadas pelo seu ambiente e pelas condições materiais que tinham acesso. Além disso, porque as significações que deram a elas foram produtos de suas experiências individuais e coletivas.

A minha tia tinha toda a coleção do Playmobil. Era caro, mas a minha avó tinha uma condição financeira melhor... E ela acabava misturando meus brinquedos com os dela ... Depois eu ganhei um triciclo que a gente brincava no quintal ... Lembro, bonecas tipo bebê. Depois foi um sonho de consumo que eu tive, sonhava em ter uma Barbie quando eu tinha uns dez, onze anos. Eu brincava de bebezinho ... a gente ganhou muitos brinquedos doados, sempre tinha brinquedos, vinha um pessoal da cidade ... A minha tia tinha Atari, tinha video-game, no mesmo tempo ... De montar minhas histórias, eu virava escritora, escrevia minhas novelas... Porque eu assistia novela, à noite, e no dia seguinte eu estava reproduzindo ... eu virava a atriz, fazia as histórias e tal. Professora Barbara

Teve um tempo que eu assistia os filmes da Shena, a rainha da selva, ela montava em uma zebra e queria fazer como ela. Eu pensava que conversava com os animais... Todo final de ano a gente ganhava ferrinho de passar roupa. Professora Marta

Também traquinagens, como por exemplo, cortar o cabelo para ficar igual à Xuxa - era um referencial da época, né? Eu via a Xuxa pela televisão, a televisão estava presente desde que eu era pequenininha ... Eu me lembro que tinha amigo imaginário ... Eu o construía, eu conversava sozinha, mas "com o meu amigo". Mas eu me lembro de copiar brincadeira da TV. Fazia competição com bexigas, por exemplo, mas eu não tinha como fazer aquilo, eu não tinha aqueles recursos. Na verdade, eu gostava da figura da Xuxa, do loiro, do perfil, que era valorizado... Eu me lembro muito bem que fui pular fogueira, porque eu via na televisão que se a gente tivesse bastante fé, as labaredas de uma fogueira não iam queimar, e no final meus pés ficaram cheios de bolhas. Mas isso foi escondido dos meus pais, eu consegui fazer uma fogueira e fui brincar com as minhas amigas, mas não aconteceu nada mais grave. Professora Roberta

... me lembro também de brinquedos, de quando eu tinha dois aninhos! Eu tinha o Jerry, do Tom & Jerry, porque ele tocava musiquinha ... Eu tinha patinete de madeira, carrinho, carrinho de boneca, robô, que o homenzinho fica preso na corda ... Bonecão, eu tinha uma boneca chamada xodó, e ela era do tamanho de uma criança de mais ou menos quatro anos. Eu tinha a mãezinha, que nanava o neném, a Dancinha, a Amelinha, mas a que eu mais gostava era o Manequinho, que fazia o xixi e tinha o pipi ... Eu jogava muito jogo de botão, com o meu irmão, aprendi e ensinei os meus filhos, porque eles não sabiam. A gente tinha pianinho, eu amo piano! Tocava no pianinho pequenininho. Professora Luíza

Nesses fragmentos fica evidente que, para essas professoras, sua presença não era circunstancial em suas infâncias, como poderia se supor, considerando que todas elas mantiveram uma relação muito intensa com a construção de brinquedos e com objetos intimamente vinculados a elementos naturais, também, os quais à primeira vista não se vinculam a objetos desta natureza. Portanto, todas as professoras experimentaram infâncias plenas em sensorialidade na relação que tiveram com a terra, em meio a uma vivência onde elementos da cidade e do campo entrelaçavam-se, colidiam e condensavam-se em uma relação onde não havia exclusão ou idéia de equivalência entre eles. Nesse sentido, do ponto de vista social e cultural, se a diversidade pareceu ter lugar, eu diria que em suas brincadeiras coexistiram elementos rurais com urbanos.

No que diz respeito à presença desses brinquedos nas brincadeiras, a professora Vitória, que priorizava a criação de seus objetos lúdicos para brincar, apresenta-nos, da seguinte forma, sua circunstancial presença em sua infância:

O brinquedo nosso era uma bola dessas de plástico no final do ano, que a gente também adorava aquele cheiro de plástico, mas dois dias furava a bola e já não tinha mais brinquedo. Professora Vitória

Neste caso, como é possível observar, não havia um condicionamento em relação ao brinquedo, mas o contrário, ou seja, a professora determinava suas relações com objetos de seu ambiente, e com isso, ampliava suas possibilidades de interpretá-los e (re)significá-los. Assim, o brinquedo não a doutrinava e suas brincadeiras ganhavam importância muito mais pela relação que estabelecia com eles do que pelos seus conteúdos em si.

3.2.7 Das Brincadeiras que se misturavam com trabalho

Nas narrativas a seguir, as professoras Vitória, Sofia e Barbara, respectivamente, partilhavam de cuidados que não diziam respeito a si, mas que afetavam o coletivo de suas famílias. Eis algumas das formas como essas professoras participaram no mundo dos adultos em suas infâncias, especialmente quando experimentaram responsabilidades da vida prática, paralelamente ao tempo que tiveram para brincar.

Ao que parece, pelas narrativas, o trabalho doméstico e o cuidado com os irmãos eram assimilados como uma necessidade moral. Desse modo, estar com eles era tão importante quanto cuidar deles.

Na história de vida da professora Sofia, particularmente, o trabalho familiar ocupou um grande tempo, visto que desde bem pequena realizou tarefas junto aos mais velhos: ajudava sua mãe nas atividades domésticas e seu pai em atividades da roça.

Para a professora, este trabalho doméstico era encarado como não-trabalho e internalizado como necessário para sua sobrevivência em família. Nestes termos, sua mãe e seus irmãos para participavam de todas as atividades que envolviam as condições de sobrevivência da família, independentemente de idade ou outras condições. Assim, a família se mantinha através do trabalho de todos os seus membros.

Nos fragmentos que seguirão fica a impressão de que essa professora internaliza seu trabalho na infância como ato educativo e de ajuda, sendo valorizado e internalizado por uma dimensão de necessidade e consentimento, não sendo apresentado como espólio ou exploração, visto que trabalhar e brincar, segundo ela, em suas narrativas, caminhavam entrelaçados. A relação estreita entre trabalhar-brincar-aprender parece ter forte significado em suas narrativas.

Ela (a criança) está vendo, ela tem um modelo de vida, esse é o brincar dela. É a representação de algo pra vida, que vai ajudá-la, experiência pra vida. Debulhar o milho e brincar... Professora Sofia

Eu vivi na roça, trabalhando e brincando, até uns cinco ou seis anos de idade... Eu acho que o maior exemplo de trabalho infantil sou eu. Eu trabalhei, eu sou um exemplo, e posso te garantir, só que hoje tenho experiência, tanto é que sou a maior administradora da minha casa, por experiência. O que eu aprendi, ninguém ganha de mim, não tem quem ganha... aí chegava a época da colheita. A colheita do meu pai sempre foi manual, e aí ele levava a gente pra roça, levava mesmo, não deixava de jeito nenhum, porque um pouquinho de arroz que a gente carregava pra ele malhar, já ajudava, principalmente se o tempo tivesse meio a meio, porque tinha pressa pra colher, porque se chovesse estragava ... Professora Sofia

A gente brincava muito, com um pedaço de pau, a cavalo, para juntar os bois, levar os bois do pasto, como o meu pai, meu pai era modelo disso. Professora Sofia

Com seis anos de idade, aí eu não brincava muito, eu brincava, mas era muito pouco, porque tudo era em função do dinheiro, e nós não tínhamos eu acho que até comida eu já fazia nessa época, minhas irmãs também, os mais velhos foram trabalhar ... eu com 10 anos já trabalhava de empregada pra poder dar conta de alguma coisa em casa, e também, eu acho que era um meio também de esvaziar um pouco as bocas... Com seis anos, a gente andava légua com a minha mãe procurando lenha pro fogão, pra cozinhar, e eu trazia o meu também aqui na cabeça... Professora Sofia

Debulhar milho. Então a gente brincando debulhava milho pras galinhas e ajudava a mãe. A gente tava brincando e ajudando ela ao mesmo tempo. ... eu falo brincando porque, com um punhado de criança com essa responsabilidade de debulhar, algo sai sério? Não sai sério. É que a mãe tinha muita paciência, e deixava, só que ela determinava... Professora Sofia

Não é por acaso que prevalece em suas memórias infantis a percepção de que os adultos com quem conviviam não faziam distinção entre infância e adultez, visto que não lhes garantiam o brincar em tempo integral.

Em certo sentido, a partir dessas memórias é possível constatar as diferentes formas de ser criança no interior das culturas, particularmente quando evidenciamos a existência de várias infâncias permeando a histórias de vida também das professoras Vitória e Barbara, especialmente quando levamos em conta que os significados atribuídos à infância variam de acordo com a classe social, o tempo histórico e a cultura na qual se está imerso.

... mesmo porque eu sou a mais velha de seis, sendo cinco meninos, mas das meninas eu já fui mãe, então eu não tinha irmã para brincar. Uma que só tinha meninos e outra que eu tinha que cuidar dos irmãos e eu já dava banho em dois, três e eu ia dar banho em boneca? Nada, né. Professora Vitória

depois eu substituí as bonecas pelos meus irmãos, já que minha mãe passou todos eles pra eu cuidar. Tanto que o que eu fazia com a boneca eu fazia com eles. Trocava, dava papinha na boca... Então, teve uma época em que elas passaram a perder o sentido. Eu cuidava dos menores, então as bonecas ficaram guardadas lá em cima do guarda-roupa. Eu lembro que minha mãe guardava em uns sacos pretos e colocava em cima do guarda-roupa, mesmo porque tinha hora pra brincar com elas. Professora Barbara

Esse aqui eu cuidei dele quando eu tinha 11 anos, assumi a maternidade, minha mãe ficou doente, em todas as brincadeiras ele ia junto, subir na árvore, empinar pipa, depois eu acabei cuidando do outro, também ... Eu falo que eu troquei a boneca por ele, eu fazia tudo por ele como se fosse meu filho, ficava noite sem dormir, levava no médico, trocava fraldas, dava papá, eram 10 anos de diferença, levava ele pra escola ... Professora Barbara

3.2.8 Dos Adultos nas Brincadeiras

Em se tratando de participação dos adultos em brincadeiras de suas infâncias, vários trechos narrados revelaram que a ênfase recaiu sobre a figura masculina em maior quantidade (quatro professoras, Vitória, Barbara, Roberta e Luíza citaram a presença de pai, avô e tio em suas lembranças) e na figura feminina em menor proporção (três professoras, Sofia, Paula e Marta, mencionaram a presença da mãe e avó). Por isso, em muitas circunstâncias, em momentos de brincadeira, geralmente o pai esteve presente, ensinando e construindo brinquedos artesanais e tradicionais. Nessa direção, a figura masculina de provedor apareceu com destaque, como é possível observar nos excertos abaixo:

A brincadeira que eu mais gostava era bolinha de gude e o meu pai, como eu sou a mais velha, ele teve paciência de me ensinar as coisas, mas com mais ninguém ele teve, foi só comigo, então a projeção de filho foi comigo. Ele me ensinou tudo o que ele sabia e muita brincadeira era de arma, ele gostava de arma ... Meu pai ensinava ... A minha avó, a gente conversava muito, ela me ensinava as coisas, mas brincar não, não lembro dela me ensinando a brincar, era mais meu pai mesmo ... Ensinava, quem me ensinava mais coisa assim de pequena, assim de cinco anos, quatro anos, foi meu pai. Ele chegava do serviço, aí ele ensinou a jogar bolinha de gude, ele me ensinou a consertar bicicleta ... Pipa, jogar futebol, tudo foi ele quem me ensinou ... A brincadeira que eu mais gostava era bolinha de gude ... bolinha de gude com o meu pai. Eu lembro que a gente jogava parceirado, jogava de dupla, os meninos com os pais e eu com ele. E quatro anos e meio ou com cinco anos, eu me lembro dele fazendo caminhãozinho de lata de óleo para mim ... Ele [meu pai] pegava, por um exemplo, um bambu, tirava um pedaço, fazia um buraquinho em cima e um embaixo, pegava uma pala de bambu também e enfiava e fazia um arco. Eu colocava uma pedra dentro e quando apertava embaixo o bambu jogava a pedra... antes, na minha época, as latas de óleo eram retangulares e ele (meu pai) fazia o caminhãozinho com molinha, com pneuzinho, tudo bonitinho, fazia os pneus com chinelo havaiana... Professora Vitória

Eles só viam. Não interferiam muito não. Acho que meu avô ensinava muitas coisas, pescar, caçar, meu avô já tinha assim um contato mais forte com o meu irmão ... Meu pai, por exemplo, sempre jogou bola com a gente. Mas a minha avó não, ela trabalhava das cinco da manhã até seis da tarde. Ela voltava já super cansada ... Meu pai é que geralmente levava a gente balançar, fazer essas coisas. Essas são a maioria das brincadeiras da minha infância ... Tinha o Chiquito, que era uma lenda que meu avô inventou pra dar medo na gente, um macacão que pegava a gente ... Eu tinha um tio, ele ia lá pra minha tia e contava todas essas histórias, todas essas lendas. Lobisomem que ele tinha visto, ele provava. E meu avô, também, disse que um dia caiu da cadeira porque o Saci empurrou!... Professora Barbara

Meu avô participava no sentido de fazer o balanço, deixar eu explorar a área... Meu pai me incentivava muito a estudar e comprou uma lousa enorme... Meu pai era soldador e fez um carrinho de rolemã de ferro, que nós tínhamos até pouco tempo atrás, era muito resistente ... Professora Roberta

Meu avô ... Ele fazia brinquedo pra gente. Eu tinha patinete de madeira, ele fazia muito carrinho, carrinho de boneca, ele fazia inclusive um robô, que o homenzinho fica preso na corda... Ele fazia móveis para as minhas bonequinhas, fazia de caixote de frutas! ...ele fazia várias coisas ... eu tenho lembrança dele sentadinho na cadeira, com a talhadeira, modelando os homenzinhos... ele ensinava, por exemplo, bilboquê, a gente não sabia como brincar... Enquanto carregava o caminhão, ele (meu pai) sentava com a gente, fazia castelo, sabe? ... Ele dava argila, mostrava como fazia, vasinho, a gente ficava quase numa parte artesanal da olaria, ... Ele deixava, às vezes, pôr no forno, mas não ia ficar pronto, então ele dava uma peça já pronta pra gente levar pra casa... A minha mãe fez muitas 'Cinco Marias", meu pai ensinou a gente a jogar dama, dominó, trilha, xadrez, palito, ele ensinava tudo! Minha mãe fazia tinta de urucum pra gente, a gente teve muito contato com muito material. Professora Luíza

Em certo sentido, os adultos participavam de suas brincadeiras na medida em que investiam, incentivavam e transmitiam repertórios lúdicos adquiridos em suas experiências infantis, representando papéis significativos na cultura lúdica e formação destas professoras.

A seguir, seguem as narrativas das professoras que apresentaram figuras femininas como as das avós e mães como referências de adultos vinculados às suas brincadeiras na infância:

Livre, ela (minha mãe) deixava a gente livre, porque ela não orientava as brincadeiras, porque além de todos os filhos ela ainda tinha que dar conta de comida, dar conta de roupa ... ela ainda tratava dos animais do quintal, dos porcos, das galinhas, dos patos, ela ainda ajudava meu pai na roça, tinha época que ela tinha que ir pra roça ajudar, e às vezes levava a gente. ... Professora Sofia

Eu tinha uma avó paterna que é do centro. Ela me contava as brincadeiras dela, me ensinava a brincar e eu aprendi a brincar e ensinava pros outros. ... tinha uma senhora - que me lembro muito dela a minha infância inteira, a minha adolescência inteira - que se chamava Dona Rosa e que era uma espécie de avó porque éramos próximas ... ela tinha uma maneira de contar o causo que te prendia, inclusive a nós que éramos crianças, nós parávamos de brincar para escutar ela contar e a gente ficava pedindo para que ela contasse mais. E tive mais uma sorte, te falei da minha avó que ensinava as brincadeiras, mas eu tinha uma avó poetisa, que me ensinava poesias que eu nunca esqueci e que eu recitava na escola ... Professora Paula

Minha avó deixava eu brincar à vontade, mas não me lembro dela contar sobre brincadeiras e brinquedos. Eu lembro dela chamar a gente pra tomar banho e pra comer ... Professora Marta

3.3 Das Memórias Lúdicas em Contextos Urbanos (entre brinquedos, espaços, brincadeiras e tempo para brincar)

Nos fragmentos a seguir, vemos menção a brincadeiras que envolviam leitura de livros para escrita de novelas e de peças de teatro, como referência que merece destaque entre as brincadeiras das professoras Barbara e Paula, vividas em contextos urbanos. Em meio a ela, percebe-se nitidamente a presença de um imaginário alimentado, também, por representações de personagens advindos da televisão.

Nesse jogo de fantasias, em que aparece o improvisado de uso de roupas usadas e descartadas para brincadeiras de teatro e de reprodução/imitação de personagens de novelas de televisão, a reprodução de papéis sociais ganha significado ante um brincar que privilegia tanto o reconhecimento de semelhanças quanto a produção e a criação de outras formas de sentir a realidade. Trata-se, na verdade, ao que nos parece, de uma oportunidade para as crianças atribuírem sentidos novos para aquilo que percebiam de sua realidade, uma característica que, creio eu, perfaz o comportamento de crianças que vivem em contextos urbanos ou rurais:

De montar minhas histórias, eu virava escritora, escrevia minhas novelas... Porque eu assistia novela, à noite, e no dia seguinte eu estava reproduzindo... eu virava a atriz, fazia as histórias e tal ... porque na cidade eram brincadeiras mais assim, com colchão, de casinha. Casinha eu brincava direto, brincava mais com os brinquedos. Na cidade os brinquedos eram mais presentes, porque eu precisava mais deles ... Na cidade, também, quando chegava a brincar com os vizinhos, coisas assim, eram mais brincadeiras já estabelecidas, como esconde-esconde, de bicicleta, carrinho, essas coisas assim. Professora Barbara

... Eu lembro. E eu brincava de fazer teatro, eu gostava muito de ler. Então, das crianças que brincavam comigo, embora eu não tivesse livros na minha casa, eu ia buscar na casa de uma prima do meu pai que morava a dois quarteirões para baixo de minha casa e eu aprendi a ler assim. Eu lia a história e montava uma peça de teatro. E como nós montávamos? As roupas usadas que não serviam mais ou que os pais iriam jogar fora, nós guardávamos porque aquelas roupas eram para nossas brincadeiras. E elas serviram também para a peça de teatro porque aí eu organizava a peça de teatro...Eu era uma espécie de diretora também, então eu distribuía os papéis e como eu conhecia a história eu a contava para eles, distribuía os papéis, o que cada um ia fazer, e eu também era sempre o narrador e um personagem ao mesmo tempo e aí apresentávamos para nós mesmos. Então a gente ensaiava e depois apresentava... Professora Paula

Nos próximos três fragmentos, especialmente apresentados pelas professoras Paula, Roberta e Marta, que tiveram suas infâncias em contextos urbanos, apareceram desde brincadeiras tradicionais (como esconde-esconde, pega-pega, bola queimada, bobinho, sonâmbulo, bets, taco, mãe da rua, elefante colorido, pegar bandeirinha), até brincadeiras que envolviam uma relação muito estreita com a natureza (como brincar com terra, subir em árvores e telhados), todas que prescindiam de pares para brincar. Apareceu brincadeira de escolinha, sempre narrada como experiência compartilhada e ressignificada à luz de percepções da realidade:

E eu me lembro de que eu brincava muito de casinha, de esconde-esconde, de pega-pega, bola queimada – que era feita de meia –, de bobinho, as crianças nem sabem o que é brincar de bobinho hoje. Eu adorava brincar de bobinho, de sonâmbulo, eu amava brincar de sonâmbulo... Só que eu não tinha lousa, então eu usava carvão - porque ali era comum ter fogão de lenha - e a parede da casa, meu pai quase me matava... Lembrei tudo isso por lembrar de brincar de escolinha, que era diferente. Como eu fazia? Com folha de papel de pão junto com pala de farinha e eu era sempre a professora, mas era uma professora diferente da professora da minha filha, o brincar era diferente porque eu fazia exatamente como a minha professora, passava matéria na lousa, na realidade eu revia, como os meus colegas, tudo aquilo que foi ensinado na aula. Eu estava brincando e aprendendo ao mesmo tempo... Eu também brincava com barro, fazia barro... Professora Paula

Meu pai me incentivava muito a estudar e comprou uma lousa enorme, então eu chamava as amigas da rua, iam todas lá pra casa, e eu era a professora, com todo aquele estereótipo de se vestir bem - eu aproveitava pra pegar roupas, cintos e sapatos velhos da minha mãe. Criava o meu perfil com os modelos das professoras que eu tinha... Mas quando eu passei para o contexto urbano, sendo um bairro novo tinha muita criança, eu me lembro bastante das brincadeiras na rua, de pega-pega, de esconde-esconde, eu subia no portão, na rua mesmo, brincava de bets, de taco, elefante colorido, na rua, pegar bandeirinha, tudo na rua! Bandeirinha era uma brincadeira em que a gente colocava um galho de um lado e um galho do outro. Então, a gente teria que tentar trazer o galho do adversário pro nosso lado, mas também proteger o nosso. A gente tinha que ir lá pegar, mas não deixar o outro pegar, e quem conseguisse trazer os dois pro mesmo lado era vencedor. A brincadeira era bem coletiva. Eu não tinha nem 10 anos de idade... Professora Roberta

subir em árvore, ai como eu adorava subir em arvore, na minha casa tinha dois pés de frutas, de manga e de jaboticaba, gostava de subir e ficar olhando a cidade lá em cima... subia em telhado...E eu gostava de me esconder, quando eu tinha uns 4/5 anos, a minha mãe me conta... eu gostava de me esconder, atrás das portas, dos portões, na cidade em casa. Eu me escondia muito... na minha casa eu brincava bastante com as minhas amiguinhas, tinha boneca... brincava de esconde-esconde, mãe da rua, queimada, eu lembro de vôlei ... Professora Marta

No destaque abaixo aparece a criação de um *amigo imaginário* e a também presença marcante da televisão nas brincadeiras da professora Roberta. Em seu relato, chama a atenção o modo como ela nos revela não perceber separação ou oposição entre suas experiências lúdicas no campo ou na cidade em suas brincadeiras de infância, elemento não situado pelas professoras Paula e Marta. Ela comenta que só não podia reproduzir as brincadeiras que assistia na televisão por falta de recursos materiais para isso:

Eu me lembro que tinha amigo imaginário. Até no contexto urbano eu não brincava sozinha nesse sentido. Eu o construía, eu conversava sozinha, mas "com o meu amigo". Mas eu me lembro de copiar brincadeira da TV. Fazia competição com bexigas, por exemplo, mas eu não tinha como fazer aquilo, eu não tinha aqueles recursos. Na verdade, eu gostava da figura da Xuxa, do loiro, do perfil, que era valorizado... no contexto urbano eu aprendi a cuidar com as bonecas... Professora Roberta

... Eu me lembro muito bem que fui pular fogueira, porque eu via na televisão que se a gente tivesse bastante fé, as labaredas de uma fogueira não iam queimar, e no final meus pés ficaram cheios de bolhas. Mas isso foi escondido dos meus pais, eu consegui fazer uma fogueira e fui brincar com as minhas amigas, mas não aconteceu nada mais grave. Professora Roberta

Em outro momento, a mesma professora revela a presença de pequenos insetos permeando suas brincadeiras e descobertas em um contexto urbano constituído por espaços amplos e livres para se brincar. Sobre isso ressaltou em sua narrativa:

Eu me lembro de pegar borboletas amarelas. Eu me lembro de tentar capturar as borboletas. Uma vez me lembro de ir escondida dos meus pais. Nos terrenos com mato e flores, também tinha bastante borboleta, que eu tentava capturar. Brinquei muito de pegar borboletas ... Perto da minha casa tem uma praça, um bosque, com muitas cigarras. A gente ia capturar cigarras. A gente entendeu a metamorfose, que ela tinha tirado aquela casca, que ela trocava de pele, e a gente gostava de ver ela saindo, tirando aquela pele... às vezes agente brincava de uma cigarra encontrar com a outra em cima da mesa, coisas bem a ver com bichos e natureza... Professora Roberta

Nas narrativas abaixo, identifica-se entre as professoras Roberta e Luíza, brincadeiras vinculadas a espaços mais internos da casa, por vezes às escondidas dos pais. Nelas predominam brincadeiras representativas de cenários domésticos que reproduzem situações do cotidiano, como brincadeiras de casinha, por exemplo. Nessas representações, ganha destaque o uso de fantasias com roupas da mãe, em brincadeiras também de cabeleireira, cozinheira, de ir à feira e ao mercado.

Outra vez, escondida dos meus pais, brincando de cabeleireira, eu cortei o cabelo de uma amiga minha, e brincando de cozinheira, eu cortei uma planta da minha mãe e dei pra uma colega ainda mais nova do que eu, comer. Ela teve que fazer lavagem estomacal... eu me lembro, dentro da minha casa mesmo, eu me lembro de brincar de casinha, de dar banho e trocar a roupa do bebê ... A gente brincava de cabaninha, em casa, construía, usava muito pano... Professora Roberta

Eu também gostava muito de fantasia, pegava o vestido da mãe, enrolava o cabelo... Minha mãe guardava as embalagens dos alimentos e a gente fazia feirinha, a gente brincava de mercadinho... Professora Luíza

De modo geral, percebe-se que as professoras Roberta e Luíza realizavam suas brincadeiras, também, e especialmente, na rua e na companhia de outras crianças, vivenciando-as em decorrência tanto de seus desejos quanto de seus recursos locais disponíveis, fossem eles materiais ou simbólicos:

já brincava mais de bicicleta... minha paixão eram os patins. Eu andava a cidade inteira de patins ... Professora Roberta

E o patinete mesmo, ninguém tinha, ele fazia de madeira, com a rodinha de madeira, fazia um barulhão e a vizinhança ficava de cabelo em pé! Ele (meu pai) fazia balancinho de pneu, tinha uma área bem grande na minha casa, com pé de ameixa, parreira ... jogava bola, eu era goleira do time do meu irmão mais velho! ... eu gostava de brincar de tudo ... Eu brinquei de pirata, de Peter Pan, eu fui meio menino na infância ... As vezes eu não queria brincar de boneca e então jogava bola, em campinho, em terrenos vazios, era uma época em que a gente podia brincar fora de casa com segurança. Professora Luíza

Em relação às brincadeiras com jogos de regras (de mesa), a única professora que fez menção à eles foi a professora Luíza, como mostra o excerto abaixo:

meu pai ensinou a gente a jogar dama, dominó, trilha, xadrez, palito... Professora Luíza

Em síntese, é possível dizer que foi comum entre estas experiências das professoras que viveram em contextos urbanos, a referência ao fato de que a representação do espaço (aberto, amplo e livre) perpassou suas brincadeiras vividas em contextos urbanos e constituíram suas lembranças. Desta feita, pode ser possível relacionar o tipo de espaço disponível para brincar com os tipos de brincadeiras e de brinquedos nele presentes,

considerando também os elementos materiais e simbólicos a eles relacionados, para compreender que estas brincadeiras não apresentam características muito diferentes das brincadeiras vivenciadas em contextos rurais, como veremos mais adiante.

Foi muito bom, eu brinquei muito, então sei brincar praticamente de tudo. ... A gente nadava em represa ... Andava muito descalça ... Eu não tinha ponta de dedão, não tinha joelho de tanto jogar bola, eu fui muito arteira! (Professora Luíza)

Na prática, eu morei sempre na zona urbana. Era muito diferente dos dias atuais, porque tínhamos contato frequente com os vizinhos e com crianças da nossa faixa etária. Os vizinhos vinham brincar em casa, eu tinha os meus primos também. (Professora Paula)

Ao que parece, o brincar dessas professoras que viveram infâncias em contextos urbanos, particularmente as professoras Roberta, Barbara, Luíza, Marta e Paula, ganhou uma centralidade na vida destas professoras. Tanto o espaço para brincar quanto o tempo para ele passava pela unidade de medida das relações, tal como afirmou Damatta (1991) ao dizer que “as unidades de medida são emocionais. O tempo medido e quantificado é substituído por uma duração vivida e concebida como emocional” (p.42).

Nelas vemos a menção ao patinete e à bicicleta, ou mesmo ao uso de bonecas em suas brincadeiras, como brinquedos industrializados, mas em todas elas a socialização vivida está impregnada por estes elementos simbólicos e culturais, porque eles é que constituem seu contexto de vida.

Nos excertos a seguir, apresento narrativas das professoras Paula e Luíza, que tiveram origem e residência em contexto urbano, e que, mesmo nele, trouxeram experiências lúdicas vinculadas a elementos da natureza. Tendo vivido ambas suas infâncias nas décadas de setenta, é unânime a referência a amplos espaços para brincar, tais como grandes quintais de terra, com cultivo de árvores e milharais, ou mesmo a rua e/ou amplos terrenos vazios, próximos de casa, conhecidos como campinhos.

... na cidade nós ficávamos muito mais dentro de casa. Ou brincava na área, ou na frente de casa. Professora Barbara

Às vezes eu não queria brincar de boneca e então jogava bola, em campinho, em terrenos vazios, era uma época em que a gente podia brincar fora de casa com segurança ... Professora Luíza

A rua, em especial, aparece nas narrativas da Professora Paula bastante associada a espaço informal de educação e de sociabilidade, de troca de experiências e de conteúdos socioculturais entre pares, assim como à falta de asfalto e pouca movimentação de carro. Neste espaço, social e público, que se complementa ao da casa, configura-se um lugar de brincar: urbano e infantil. E mais do que isso, neste espaço, geográfico, onde por vezes se mistura o público e o privado, o interior e o exterior, o rural e o urbano, circulam as interações sociais e lúdicas possíveis entre as crianças, assim como descobertas e curiosidades mediadas pela socialização de experiências e saberes.

Eu brincava muito. Eu nasci em Araraquara, no bairro São José e fui criada lá. Minha rua não era asfaltada. .. me lembro que a rua não era asfaltada, tinha 3 ou 4 casas ali no bairro e eu brincava no meio da rua porque não passava carro, não tinha asfalto ... Era livre, você podia brincar à vontade. Tanto é que existe uma coisa que ainda se vê lá no bairro do São José que só se vê por enquanto lá, que é colocar a cadeira para fora no fim de tarde e para mim, isso era uma rotina. Os mais velhos iam sempre contar os causos ... O quintal da casa em que eu morava era grande e todinho de terra, então eu vivia imunda. Na terra... E eu morei em uma rua que, apesar de ter poucas casas, quando eu tinha uns sete ou oito anos ela foi assaltada. Apesar de terem poucas casas ali, as pessoas eram muito próximas ... Cada dia brincávamos na casa de uma criança e todas as casas tinham quintais grandes, não eram como hoje que são cubículos. Então um dia era na minha casa, no dia seguinte era na casa da Cidinha ou na do Paulinho etc. A única casa em que não íamos muito era na casa dele porque não tinha quintal, era a única casa sem quintal ... minha mãe plantava muito, embora ela trabalhasse, ela sempre arrumava tempo para plantar alguma coisa. Ela plantava milho, então a casa ficava cercada pelo milharal ... Professora Paula

Na rua, demarcado como espaço legítimo de brincar, integrado ao mundo que o cercavam, construíam-se e organizavam-se brincadeiras e relações sociais, mediadas por experiências que levavam as professoras Paula, Barbara, Roberta e Marta e Luíza ao conhecimento e à construção da identidade e individualidade. O modo como construíam suas percepções sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o espaço onde viviam passava pela forma como se apropriavam deste lugar. Nele, as professoras, enquanto crianças, socializavam seus saberes, desfrutavam a liberdade e produziam sua cultura.

Quando olho cuidadosamente cada um desses extratos acima relacionados, percebo, nas vozes destas educadoras, que elas estão, a todo momento, indicando que o espaço de brincar público da rua transcendia a sua dimensão física e adentrava a dimensão simbólica que a relacionava a experiências de aventuras, descobertas e autonomia, sempre desfrutadas em grupo. Muitas vezes distantes do olhar protetor dos adultos, elas caracterizaram-lhe como

um espaço singular, com significados próprios, de ocupação e de relação com a realidade em que viviam.

Além deste aspecto relacionado ao contexto urbano, há um destaque para a proximidade entre os vizinhos nele existente e significativo para as brincadeiras, pois se incluía o quintal de casa, em terreno amplo, além de um barracão fora dela, mas sempre próximo, como quase uma extensão da mesma.

Só que na casa da minha ave e avô [na cidade] também tinha um terrenão no fundo ... Era um terreno íngreme, mas tinha bananeira, tinha limão, tinha brinco de princesa, várias flores. Na frente da casa dele, tinha um escadão, ele criou um jardim público. Ele é que criou o jardim no escadão. Usou o escadão e fez um jardim, e a gente brincava lá também. Era um terreno grande ... Eu gostava de brincar de casinha, mas era no quintal todo ... A gente brincava muito embaixo do barracão que ficava de frente pra calçada e pra frente de casa. E gostava muito de subir em cima de telhado, era uma diversão ...
Professora Barbara

No caso das professoras Roberta e Marta, mais jovens, que viveram infâncias na década de oitenta, os espaços para brincar ficaram mais privativos e restritos, voltados para o interior de suas casas, em brincadeiras mais domésticas, tipo casinha e professora, e suas narrativas destacam o perigo de se sair de casa e a restrição dos pais para isso.

... na minha casa eu brincava bastante... Na rua a gente brincava de esconde-esconde, mãe da rua, queimada, eu lembro de vôlei, a gente gostava muito de brincar de vôlei, mas a minha mãe não deixava muito eu sair muito pra rua. Ela não deixava... As vezes nem com as minhas amiguinhas, ela não deixava nem brincar comigo lá na minha casa, também ... Professora Marta

Uma casa pequena de três cômodos, quintal, tudo fechado ... Eu me restringia a brincar de boneca e, depois de entrar na escola, brincar de professora ... tinha um terreno... Minha casa era fechada e o terreno ao lado, que era do meu pai, também era fechado, mas as vezes ele deixava eu brincar lá. Era um brincar mais livre e até muito perigoso... Quando era a cabana, casinha, brincar de professora, enfim, o brincar dentro de casa, era mais feminino ... Quando eu tinha mais liberdade, por exemplo, indo para a rua, eram brincadeiras mais de moleca, de subir, se esconder, e aí não tinha só meninas, juntavam os meninos e as meninas na mesma brincadeira... Perto da minha casa tem uma praça, um bosque, com muitas cigarras. A gente ia capturar cigarras. Professora Roberta

Neste caso, o espaço da rua aparece como um lugar marginal e perigoso, ainda que identificado como de convivência desejável e por vezes presente nas brincadeiras. Para estas professoras, parece que brincar na rua significava brincar longe da presença/supervisão de um

adulto e, ao mesmo tempo, em um espaço onde se assegurava relações com os pares. E também, a garantia de brincadeiras mais coletivas e corporais.

A este respeito, cabe um destaque feito por Kishimoto (1997), no que se refere à relação entre os tipos de brincadeiras e os espaços lúdicos disponíveis para brincar. Segundo a autora, nos espaços mais privativos, como o interior da casa e o quintal, a brincadeira aparece relacionada à determinados tipos de brinquedos de natureza mais simbólica, tais como casinha ou escolinha. Quando se vincula aos ambientes mais externos, como a rua, por exemplo, associa-se a brincadeiras mais corporais e coletivas, anunciadas como “mais livres”. Essas brincadeiras são reconhecidas culturalmente como *tradicionalis*, tais como esconde-esconde, mãe da rua e queimada⁷².

Em síntese, espero justificar assim minha compreensão de que a presença do espaço para brincar influencia diretamente sobre a forma de apropriação das brincadeiras na infância, elemento que não pude deixar de ressaltar, visto que ele trouxe para as reflexões desta pesquisa uma relação estreita com o objeto desse estudo, a memória lúdica de infância, na medida em que os brinquedos e as brincadeiras rememoradas pelas professoras carregaram consigo referências de lugares e de tempos históricos e sociais, imbricados tanto na sua constituição quanto nas suas formas de apropriação, expressão, transmissão e resgate, como foi demonstrado até agora.

Neste caso, concordo com Lima (1989), quando diz que

Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado, nem há espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço [...] existe sempre conjugado a um ambiente, assim como o ambiente não existe sem estar ligado a um espaço [...] um mesmo espaço pode resultar em ambientes diferentes, assim como ambientes similares não significam espaços iguais (p. 13-14).

[...] é sempre o lugar repleto de significados, [...] de reconhecimento de si e dos outros, [...] visto que nele nos movimentamos, realizamos atividades e estabelecemos relações sociais (p.15).

⁷² De acordo com Kishimoto (1992, p. 3), “[...] as brincadeiras tradicionais resultam de práticas antigas de construção de brinquedos com materiais naturais e de uso doméstico, trechos de poemas, que acompanham brincadeiras de pular corda, movimentar pernas, pés e mãos ou jogar pedrinhas, de personagens da História que a simpatia popular divulgou, de partes de canções, que, pela memória coletiva, descaracterizaram-se, recebendo elementos da cultura local, que é fundamental para sua preservação [...]”.

3.4 Das Memórias Lúdicas em Contextos Rurais (entre brinquedos, espaços, brincadeiras e tempo para brincar)

Nos próximos excertos, procuro relacionar diversos depoimentos que revelam experiências de infância narradas enquanto lembranças de brincadeiras vividas particularmente em contextos rurais. Estes fragmentos têm como eixo comum a presença recorrente da natureza como espaço e matéria-prima para as brincadeiras.

Os espaços eram amplos e remetiam à ambientes livres, ainda que supervisionados pelos pais, como no caso das professoras Sofia e Vitória, que mencionam a presença destes por perto e a proibição para lugares mais distantes do alcance da visão.

... eu nasci na roça, na roça, na roça tem outro sistema de vida ... a gente ficava brincando na água... Espaços abertos e sempre os mesmos, porque a mãe não gostava que a gente se distanciasse, ficando por ali ela tava sempre vigiando. Então a gente ficava sempre assim, embaixo das árvores, porque no quintal, sempre teve muitas árvores, tinha bastante árvores, e era ali que a gente ficava. Balanço, quanto balanço!... Professora Sofia

... embaixo do coqueiro, na beira da lagoa ... Eu cresci assim, minha mãe não deixava eu sair para fora, como a gente sempre teve um quintal grande, ela não gostava que eu fosse brincar no vizinho ou na cidade, mas eu nem me importava porque todo mundo vinha em casa ... Professora Vitória

Particularmente a Professora Sofia, faz menção à presença de animais, de banhos em rio, contato e manipulação de terra, areia e alimentos cultivados pela família para a construção de brinquedos. De modo geral, suas brincadeiras aconteciam em ambientes amplos e exteriores da casa e não havia brinquedos industrializados em suas brincadeiras. Suas lembranças consideram a socialização vivida como impregnada de elementos simbólicos e culturais.

A maior parte das nossas brincadeiras era aquela vivência de animais, de cavalos, né, aquela vivência que meu pai tinha, e juntava boi e dava comida, e a gente brincava, e eu me lembro também que a gente, antes de brincar no rio... Um jogava água no outro, tomava banho, brincava com a areia, fazia montinhos, bolinhos de areia molhada, um tacava no outro e olha, era raro não sair briga depois ... A gente brincava assim também com a fartura na roça que era muito grande ... fartura de comida, e a gente pegava chuchu, punha um pauzinho aqui, outro pauzinho ali que era o chifre,

depois quatro patas, quatro pauzinhos que eram as patas, e aí fazia a mangueirinha também, o curral também de pauzinhos, enterrava, ali ficavam as vacas, aquela vida na fazenda, porque era a única que nós víamos, eram aqueles modelos... a gente fazia comidinha, era uma delícia, e catava repolho... Outro sistema de nós brincarmos era pegar os sacos, a sacaria do meu pai, saco de arroz vazio, a gente pegava e um arrastava o outro, puxava ... era a nossa diversão... Quando a gente pegava um monte de palha de arroz, mais ou menos, corria lá em cima e depois despencava. Mas era uma delícia ... A nossa maior diversão era, subir no monte de palha de arroz e escorregar de lá. Que delícia! Nossa, dava até um friozinho no estômago ... ai que delícia fazer bolinho, a gente arrumava aqueles bolinhos assim, mas era tão bom! Se sujava? Sujava, mas era tão bom!. Era uma coisa maravilhosa. Professora Sofia

Nas narrativas da professora Sofia em relação às suas experiências lúdicas em sua infância vivida em um contexto rural, suas expressões denotam um tom saudosista, especialmente quando estabelece relações entre o passado e o presente atribuindo sentido ao passado em vista de um confronto com as gerações atuais. Assim também a professora Vitória, que viveu sua infância em contexto rural, e lança um olhar à sua infância com o filtro do saudosismo ao passado, imprimindo-lhe aspectos impregnados por elementos simbólicos e culturais a ela relacionados.

No momento da enunciação destas lembranças, recria a paisagem e o espaço (rural) no qual se inseria, assim como as brincadeiras e brinquedos experimentados, criando e recriando sua realidade, invertendo e subvertendo a aparência e a utilidade objetiva dos objetos que transforma em brinquedos. É desta forma que conversa com seu mundo construindo suas representações. Nessa questão, fica para mim a impressão de que as suas narrativas, assim como as das demais professoras deste estudo, revelam concepções de infância e de brincar na infância, intimamente vinculadas a comportamentos e valores vivenciados em suas histórias de vida. Não poderia ser diferente, considerando que este estudo entende essas narrativas de memórias de infância como criações e concepções de experiências e aprendizagens individuais e coletivas, que dotam de sentido as condições de existência destas professoras. Ao trazerem essas lembranças de seus vínculos familiares, de espaços e objetos com os quais conviveram, buscaram suporte e versões sobre o vivido no outro e em marcas de suas aprendizagens sociais:

... eu brincava com ela (minha prima) de casinha porque ela gostava de Barbie, ela gostava de casinha ... com ela eu brincava, fazia cozinhadinho etc ... A brincadeira que eu mais gostava era bolinha de gude... bolinha de gude com o meu pai. Eu lembro que a gente jogava parceirado, jogava de dupla, os meninos com os pais e eu com ele. ... Eu lembro que eu gostava de brincar de castelo de areia na beira da lagoa ... nós fazíamos guerra de barro, guerra de banana. Professora Vitória

Com relação às narrativas da Professora Bárbara, referentes à suas brincadeiras vividas em contextos rurais, encontro a menina pensativa associada à professora reflexiva e crítica que busca, hoje, representar em sua prática docente o caráter expressivo de seu tempo da infância (particularmente rural).

No campo, essas brincadeiras de explorar a gente usava a imaginação, não precisava de nada. Volta e meia os brinquedos desapareciam ... a gente brincava disso também (esconde-esconde, bicicleta, carrinho) só que bem menos. Brincava mais de expedição, de subir em árvore, em goiabeiras. Ficava o dia inteiro nas goiabeiras, praticamente almoçava e jantava lá. Tinha um monte de pé de goiaba, e um monte de criança ... Lá no sítio era o mundo imaginário, encantado de Bobby...A gente brincava, por exemplo, de esconde-esconde, brincava de pular, muito, pular no colchão, no sofá, esconder embaixo do sofá... quando a gente ia brincar lá fora, a gente brincava muito com barro, de fazer bolinho de barro, brincar com água... Eu gostava de brincar de plantar, também. Eu achava que eu ia plantar árvores. Lembro que sempre que dava um vento caía um bambu na frente de casa. Eu era muito pequena e achava que se pegasse uma folha do bambu, e limpasse a terra e ele ficasse, ia nascer outro bambu. Eu gostava de fazer bolinho, colocar as pedrinhas em volta, fazer a carinha do bolo, ficava o dia inteiro naquele mato ... quando eu estava no sítio, uma das coisas que eu gostava muito, era, por exemplo, colocar vagalume na mão, ir atrás de vagalume, comer vagalume. Ah, brincar com inseto era... Brincava muito com inseto. Catar formiga, saúva, aleluia ... Você podia olhar pro horizonte, eram tantos vagalumes naquela escuridão! Quando eu era pequenininha, eu achava que eram as estrelas que tinham caído no chão. Imagine, eles eram a única luz, e o campo ficava forrado... Então eu acabava ensinando para os meus irmãos, eu virava a professora, e nós íamos brincar de bandeirantes ... Nós íamos andar no meio do mato fazendo estrada no meio do caminho. E, se a gente encontrasse uma peça de barro, virava uma peça de porcelana que os índios tinham feito em mil e quinhentos. Qualquer coisa que eu encontrava remetia a um período da história... brincava de escorregar e brincava de tobogã... Uma vez a gente montou uma casinha, um barraco, meu irmão montou, não chovia dentro, colocou cortina, tinha porta, quadro ... Professora Barbara

Quando materializa e objetiva *a árvore*, dando-lhe nome, parece querer imortalizar aquilo que lhe parece ameaçado diante do próprio tempo sobre a sua história. Com isso, a Professora Barbara carrega consigo os aspectos culturais tanto geográficos quanto lingüísticos e folclóricos que caracterizam o contexto rural ao qual esteve vinculada. Parece que a professora busca enriquecer e proteger suas lembranças passadas, representando-as generosamente, como o faz nestes fragmentos:

Outra coisa que a gente fazia era dar nome pras árvores, as árvores tinham história, aniversário, e eram árvores enormes ... A gente brincava em torno dela, conversava com ela, a gente enfeitava ela com flores...fazia aniversário pra ela... Eu subia muito em árvores... Professora Barbara

Mas cada árvore virou uma nave espacial pra nós... Cada um dos irmãos era um elemento da natureza, eu era a Terra, e nossas naves eram as árvores... Professora Barbara

... Tinha um limoeiro que dava um musgo verde, que a gente chamava de cabelo de macaco. E o fruto da árvore, a gente chamava de pente de macaco porque era espinhoso... a gente imaginava que o macaco usava aquilo pra se disfarçar pra pegar as bananas do fundo de casa e que usava aquele pente pra pentear o pêlo. Professora Barbara

Segundo Bosi (1994) a lembrança da infância adquire um significado muito importante para o sujeito adulto que lembra. Neste caso, particularmente a professora Barbara, nos apresenta/descreve uma forma muito peculiar de relação estabelecida com a natureza: um saber que estreita a ligação que estabelece entre o espaço natural, suas brincadeiras e os tipos de brinquedos que criava.

Nas palavras de Richter (2002), apoiado na abordagem bachelardiana, o poeta (e eu me remeto aqui ao traço de poetisa da professora Barbara, que já publicou dois livros de poesia em seu nome) “considera a infância como um momento na história do sujeito onde se formam e se armazenam as imagens primeiras, as imagens fundantes produzidas pelo encontro íntimo e vivido, sempre lúdico, com o fogo, a água, o ar e a terra” (p.25).

No caso em questão, a menina Barbara, hoje adulta que escreve livros de poesia, reporta-se a um universo simbólico repleto de personagens que representam o universo do campo, carregado de animismo. Para ela, o espaço lúdico vinculado à natureza traz consigo a multiplicidade de situações formativas que fizeram parte desse momento de sua vida. Assim, o significado conferido à ludicidade na infância, em sua história de vida, retrata bem o contexto valorizado pela memória desta professora. E é nesse sentido que atribuir nomes às árvores, transformando-as em brinquedos, reitero, marca a singularidade de sua relação com a natureza. Singularidade essa que expressa seu modo de representar e se relacionar com a infância, tanto com a sua quanto com a das crianças com quem convive profissionalmente em sua prática docente, a qual tratarei mais amiúde a seguir, quando apresentar a seção 4.2 *Como os professores abordam/percebem o brincar em suas práticas docentes*.

Outro aspecto que merece destaque na descrição de suas brincadeiras em contextos rurais é a experiência coletiva vivenciada com irmãos mais novos que ela. O sentimento de cuidado para com eles não se distinguia da relação de parceria nas brincadeiras. Nesse processo interpessoal, aparece a representação de formadora, daquela que ensina, orienta, cuida e lidera as experiências lúdicas e cotidianas da e na (sua) infância.

... Os vizinhos, também, eu, meus irmãos menores que me seguiam, e os vizinhos, eu era a líder ... Professora Barbara

Tal como Cândido Portinari, pintor brasileiro (1903/1962) que representou em suas obras suas próprias memórias de infância, a paisagem onde a professora Barbara brincou não lhe sai da memória e está enraizada em suas lembranças de infância, em seus pensamentos, em sua forma de expressar a realidade, o outro, os objetos e suas relações com eles.

Nós viramos um grupo, do tipo Power Rangers, Changeman. Inventamos um grupo, eu não lembro o nome agora. Cada um era um elemento da natureza, eu era a Terra, e nossas naves eram as árvores... A gente criou até um grupo que a gente chamava de patrulha da natureza... Professora Barbara

É nítida e expressiva a presença do imaginário, inclusive assim nominado pela professora. São muitos os exemplos de experiências, referenciadas por ela como aventuras e traquinagens de menina, onde cabiam seres fantásticos e representações de práticas supersticiosas, aprendidas com adultos. Nestes termos, o espaço lúdico apresentado pela professora Barbara, assim como as experiências lúdicas a ele relacionado, representou um lugar de interações, aprendizagem, transmissão e produção de cultura (lúdica), como pode ser observado no excerto abaixo:

A gente andava com um galho e um ramo de arruda pra proteger... E a gente explorava todo o ambiente. Comecei a montar um mini-museu no fundo de casa, em um quartinho que tinha, com os objetos que eu encontrava. Eu achei, por exemplo, uma trilha de trem do período que chegaram a passar ouro na fazenda que tinha ali perto, eu achei a marca dos trilhos, e achei as peças que engrenavam de um trem pro outro, peças de 1870. E pedaços de cerâmica, eu me achava arqueóloga. A gente criou até um grupo que a gente chamava de patrulha da natureza ... Atrás da minha casa, atrás do sítio, tinha uma mata fechada. E pra mim aquela mata tinha de tudo. Tinha o Chiquito, que era uma lenda que meu avô inventou pra dar medo na gente, um macacão que pegava a gente, até as fadas, todos os duendes, na minha cabeça todos moravam lá ... Tinha o quintal do meu avô, mas o parque todo a gente explorava. Era o quintal do meu avô, todo o parque ... tinha o galinheiro, ele plantava milho, tinha o pomar, tinha tudo, porcos, bananeira, tinha toda essa fartura... atrás do sítio tinha uma mata fechada, lá virou um esconderijo. E a gente colocava coisas ali pra brincar. ... a gente andava em tudo, embaixo da ponte ... Aí era a minha bica, ia catar argila, beber água. A gente corria no parque da aviação... O quintal que a gente brincava... Professora Barbara

Nos relatos da professora Marta, encontrei lembranças vinculadas a contato com animais e uso de elementos da natureza para compor seu cenário lúdico. A experiência da recriação e do aproveitamento de recursos apresentados em seu ambiente ganha bastante destaque. O brinquedo industrializado esteve presente em suas brincadeiras, convivendo harmonicamente com os brinquedos e brincadeiras que faziam uso de retalhos e trapos de tecido, pneus velhos, tijolos, folhas de árvores ou outros objetos que ela anuncia como sendo encontrados no entorno rural, desprezados pelos adultos. Além destes aspectos, a professora Marta alterna experiências lúdicas coletivas com individuais em seus relatos.

O que eu mais gostava de fazer era brincar com os animais, eu adorava, eu me escondia, eu adorava andar pelos pomares de laranja. ... Um dia eu tinha 07 anos, eu fui alimentar o gado pra fora do cercado e um boi correu atrás de mim e eu fiz xixi na calça, fechava os bezerrinhos no cercadinho, e dava comida, me achava a dona dos animais, um dia eu fiquei presa na perna de tão macaca que eu era. Fiquei engatada por um prego ... A gente montava a casinha, fazia cabaninha com o material que a gente achava ali, cerquinha, pneu, tijolo pra fazer o fogãozinho, as vezes pegava um pintinho pra fazer de brinquedo, também, misturava, brincava muito tempo demais. ... Nas minhas cabanas de infância eu fazia casinha, uma cerquinha, pegava panos velhos, lençol, cortina e tinha que cobrir, pegava folha de árvore, areia, comidinha, as vezes a gente pegava da casa da avó um pouquinho de arroz e de feijão... era super legal... a gente subia em árvore, subia nos caminhões que ficavam nas garagens, misturava brinquedo mais novo com os mais velhos ... Professora Marta

Em todas as narrativas, a professora Roberta ressalta uma relação muito intensa com a natureza e seus elementos. Nestas brincadeiras, particularmente tradicionais, corporais e artesanais, o brinquedo não determina sua brincadeira ou sua continuidade. Evidencia-se claramente em sua fala uma infância socialmente construída, em um contexto cultural particular, constituída por elementos e fatos materiais referentes à sua existência social. Uma infância contada de forma dinâmica: socialmente produzida e produtiva.

Estamos diante de narrativas que passam tranquilamente ao leitor e ouvinte a compreensão sobre suas experiências de infância, então reinterpretadas e reconstruídas a partir de uma natureza particular, individualizada e socializada, ao mesmo tempo.

Sua experiência de infância lúdica, mediada por brincadeiras diversas, dialoga com a forma como percebe e organiza suas experiências no mundo e os sentidos que atribui a elas. A infância que compartilha, neste estudo, não é uma infância romântica e nostálgica, mas uma infância onde podemos identificar com clareza a menina Roberta no adulto presente; uma história singular de infância que alterna brincadeiras com graus variados de urbanidade e

ruralidade, carregada de elementos de natureza histórica, sociológica e cultural. Para tanto, de um lado a professora mostra-nos a presença do uso do brinquedo industrializado como algo desejado e presente e de outro afirma que sua relação com brincadeiras e elementos da natureza “era uma coisa muito ampla, não tinha limite”.

... até os meus 4 anos, no contexto rural, quando eu morava com os meus avós. Lá, eu me lembro de brincar no meio dos feijões, aqueles feijões de corda. Eu me lembro muito de brincar no barro, fazendo bolinhos de barro, fazendo riozinhos na terra, brincar em um balanço de pneu que meu pai fez. ... Eu tinha uma égua, que meu avô me deu, e gostava muito de passear. Ele me colocava em cima desse animal e começava a me puxar ... E tinha um rio com correnteza muito forte por ali, e a gente gostava de nadar naquele rio. Eu vinha, brincava dentro dos barracos, na terra, aquela exploração mesmo ... As minhas lembranças têm mais a ver com o rio e com a reserva. ... Mas as brincadeiras eram mais subir nas árvores, brincar de pega-pega, brincar na linha do trem que passava no fundo do sítio! A gente pulava aquele trilho, sabe, era bem assim ... Meus avós moravam perto de um lixão, então, às vezes eles iam lá pra pegar alguma coisa. E eu gostava de ir, porque eu achava muitas coisas interessantes pra brincar, como brinquedos velhos...Eu me lembro mais dos espaços abertos. A vaca comendo a manga, a mangueira com o balanço, a terra, o quintal... É uma coisa muito ampla, não tinha um limite. Eu não ficava totalmente sozinha, meus avós sempre estavam próximos, tirando o leite da vaca, na roça, mas sempre por perto, junto a mim... Professora Roberta

Conforme é possível observar, também a partir dos fragmentos imediatamente retratados, quando essas professoras evocavam essas memórias associadas a brincadeiras em contextos rurais, escolhiam o que lembrar conforme os lugares que ocupavam no passado e ocupam o presente, enquanto crianças e adultos, pois quando se referiam ao ser-criança que foram, o faziam na perspectiva de quem explicava o que pensava que fora e era, (re)construindo formas de percepção sobre si mesmas.

Dito de outro modo, benjaminian(d)o, eu diria, essas professoras, enquanto narradoras, assumiram a percepção que tinham de si e do outro no passado, considerando as representações que envolviam o vivido enquanto criança que foram, tal como apontou Gagnebin, quando disse que

[...] a exigência de rememoração do passado não implica simplesmente a restauração do passado, mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado (2004, p.16).

Ao que me parece, essas memórias pareciam reavivar a cada vez que dela faziam uso, pois quanto mais se lembravam, mais falavam sobre essas experiências vividas, e conseqüentemente, mais as re-significavam.

Sobre isso se expressou Paulo Freire, e não por acaso elegi esta citação que referencia com maestria percepções a respeito:

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda (2003, p. 19).

Pensar assim tem a ver, também, com o que Thomson (1997) sugeriu, ao dizer que:

A memória ‘gira em torno da relação passado-presente e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação de experiências lembradas’, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e portanto, lembrar) e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo (p. 56-57).

Em relação às narrativas da Professora Luíza, que assim como a Professora Paula, não teve origem e residência em contexto rural em sua infância, mas diferente dela viveu experiências sociais e culturais em contextos rurais, onde conviveu com elementos da natureza em suas brincadeiras de infância, é possível observar em seus relatos que suas brincadeiras eram sempre compartilhadas a partir de um amplo círculo de convivência social (irmãos, primos e vizinhos) e vividas em amplos espaços externos da casa. Ainda permeia o imaginário desta professora experiências lúdicas nas quais se corria riscos, apontadas como diferentes daquelas vividas por seus filhos, por exemplo.

O contexto rural que apresenta em seus relatos é dotado de peculiaridades em relação ao contexto urbano, onde nasceu e cresceu a professora. Nele alternou o uso de brinquedos relacionados à natureza com brinquedos industrializado. Neste caso, a diversidade de

experiências vividas no contexto rural, associada à multiplicidade de sentidos que lhes atribuiu, constituiu o universo e repertório lúdico de Luíza em sua infância. Uma infância em que alternou experiências lúdicas com graus variados de urbanidade e ruralidade, vividas ora no campo ora na cidade, onde se usufruiu de espaços lúdicos amplos e relações com pares sob diferentes formas, sempre em convivência ou proximidade com elementos da natureza.

... Eu ia pra sítio, andava a cavalo, subia em jaboticabeira, goiabeira, vivia descalça, não gostava de sapato de jeito nenhum. (...) chupava cana, brincava de bola, corria ... A gente andava muito a cavalo, brincava com umas bolinhas chamadas salta-martim, ... eles (os tios) levavam a gente, de trator. ... tirar leite da vaca, mexer com eles na horta... A gente nadava em represa, enquanto hoje, se nadar em represa, a gente já pensa no perigo, vai morrer... Andava muito descalça, coisa que hoje em dia não acontece ... Professora Luíza

Esses relatos dão mostras de que associado ao contexto rural é recorrente o uso de brinquedos como balanço, brincadeiras na água de rio ou na beira da lagoa, subidas e esconderijos nas árvores, além da presença de fogão a lenha como objeto presente e vinculado a este espaço. Assim também, o galinheiro, o barracão que armazenava alimentos e outros pertences do lugar, árvores frutíferas como sombra para brincadeiras, a fartura dos alimentos disponíveis nestes lugares, a busca por argila e água em bica, caminhadas por debaixo de pontes, corridas em áreas livres, brincadeiras com bola, passeios a cavalo; lembranças que misturam objetos lúdicos naturais os mais diversos com experiências lúdicas livres e espontâneas, compartilhadas entre pares ou a sós. Portanto, fica a impressão de que os elementos lúdicos que compunham os espaços lúdicos destes sujeitos estiveram sempre vinculados ao entorno cultural e social que os constituíam e aos seus representantes materiais e simbólicos, no caso a terra e a liberdade para brincar.

Ao se depararem com suas lembranças de infância, através de suas narrativas, as professoras Sofia, Vitória e Marta reconstruíram os sentidos desta infância, (re)contextualizando-os como um tempo descontínuo.

Penso que, ao recorrer às idéias de experiência em Benjamin (1985), Kohan (2004) e Larrosa (2002), essas professoras reviram suas infâncias como experiências não somente vinculadas a uma idade específica, mas como condição de experiência humana, carregada de possibilidades, subjetividades e historicidade.

Nesse sentido, perceberam-nas como experiências plurais que ultrapassaram as barreiras cronológicas e que as transformaram em sujeitos-crianças que viveram o real e o imaginário infantil juntos, como afirmaram nestas narrativas:

... a gente passava uma tarde escavando... a gente passava semanas brincando com bonecas, aí depois enjoava, guardava as bonecas, mas de vez em quando a gente voltava, pegar a boneca, de acordo com a necessidade de ter um bebê ou não, entendeu?... com seis anos eu já não brincava muito, eu brincava, mas era muito pouco ... eu com 10 anos já trabalhava de empregada pra poder dar conta de alguma coisa em casa, e também, eu acho que era um meio também de esvaziar um pouco as bocas ...eu comecei a trabalhar de fato, apesar de ter pouca idade, seis anos, a gente andava légua com a minha mãe procurando lenha pro fogo, pro fogão, pra cozinhar, e eu trazia o meu também aqui na cabeça, acho que é por isso que eu nunca cresci! ...
Professora Sofia

... ficava até cinco horas da tarde, eu ia para a escola e voltava e até cinco horas estava livre, no quintal, só que tinha que cuidar dos irmãos. Para mim, a escola vinha de manhã e a tarde ficava livre até às 17:00, minha mãe falava “Hora de tomar banho” e aí acabou. Eu tomava um café, ia jantar e não saía mais porque a gente ficava só barro ...
Professora Vitória

... o parquinho (pré escola), nessa época, disputava o tempo com as brincadeiras ...
Professora Marta

Então, um aspecto que julgo de relevância mencionar refere-se, comum entre as narrativas, extensas e ricas em detalhes, ao reconhecimento da importância do espaço da natureza na constituição infantil destas professoras, sempre associada à valorização atribuída ao tempo (simbólico e não somente cronológico) dedicado ao brincar na infância. Como exemplo disso, destaco as seguintes narrativas, resultantes do questionamento sobre como descreveriam sinteticamente sua infância:

A gente brincava muito... aí chegava a época de colheita ... aí a nossa brincadeira era uma beleza ... era uma delícia ... Era uma coisa maravilhosa. Professora Sofia

A gente se divertia muito e era bem livre... Professora Vitória

Eu vivi no campo e na cidade, então eu conhecia as duas coisas. Eu tive tudo e não tive nada, então eu sei o que me fazia mais feliz. Era a melhor coisa do mundo ...
Professora Barbara

Quando eu era criança eu era muito moleca. Eu sempre gostei do campo. ... Ah, foi minha vida no campo, foi o lugar que mais me marcou ... Professora Marta

Eu era muito arteira, eu gostava muito de explorar... Acho que as brincadeiras mais significativas e intensas foram relacionadas a esse contexto rural, de liberdade e

natureza, sem brinquedos... A parte travessa ficou muito gravada em minha vida! ...
Professora Roberta

Eu fui bem "moleque" na minha infância ...Essa foi minha infância. Uma criança que brincou muito... Foi muito bom, eu brinquei muito, então sei brincar praticamente de tudo... Eu fui muito arteira! Professora Luíza

Em comum, essas narrativas valorizaram o brincar na infância enquanto fase de experiências significativas da vida e, sobretudo, na constituição de suas infâncias. Em muitas delas a entonação elevava-se ao referirem-se à essa experiência, como momento de prazer, de experimentações diversas e muitas vezes transgressoras e não autorizadas pelo adulto.

Nesse sentido, entre o que viveram, significaram e consentiram dizer, hoje, muitas representações parecem ter sido construídas. Tal como nos ensaios de Walter Benjamin, as narrativas destes educadores não se reduziram à um instante e nem se exauriram com o tempo, uma vez que suas memórias parecem ter tecido detalhes e ângulos que lhes permitiram reencontrar lugares e espaços antes silenciados ou adormecidos, escondidos ou mascarados.

Como foi possível observar nos excertos retratados até aqui, por múltiplas razões estas educadoras retrataram através de suas memórias as referências de uma sociedade (seja urbana ou rural) que reconhecia a brincadeira tradicional e popular enquanto atividade social contemporânea, que convivia com a presença, também, de brinquedos industrializados e eletrônicos por vezes. Neste caso, tanto os brinquedos quanto os tipos de brincadeiras rememorados atestaram práticas culturais lúdicas nas quais a liberdade e a expressividade, por vezes nominadas como contestatórias⁷³, foram os elementos apontados como os mais valorizados e ressaltados pelas professoras para sua existência.

Outro aspecto que pode ser destacado refere-se a uma expressiva relação com a terra, que convivia com o dualismo rural/urbano. Com isso quero dizer que todas as professoras revelaram uma forte relação pessoal e existencial com este elemento natural, ainda que isso não tenha destituído referências à presença de determinados tipos de brinquedos industrializados convivendo paralelamente.

A visão de campo não se mostrou associada à idéia de “lugar homogêneo” nem a visão de urbano pareceu associada à idéia de “lugar heterogêneo”. Suas brincadeiras não separaram ou opuseram campo e cidade em termos de atributos de natureza simbólica, em suas

⁷³ Contestatória referindo-me aos termos “*arteira*” ou “*moleca*”, ambos utilizados pelas professoras Marta e Roberta em suas narrativas.

brincadeiras, somente em alguns aspectos específicos de natureza material, como a questão da distinção em termos de espaço físico, por exemplo.

Nestes termos, todas as professoras, indistintamente, descreveram brincadeiras intimamente vividas em espaços amplos, abertos e naturais, constituídas por elementos fortemente vinculados à natureza, na maioria das vezes, atrelados aos espaços exteriores da casa onde residiram.

Portanto, ao relembrem brinquedos e brincadeiras de infância, estes sujeitos demarcaram territórios lúdicos, delimitando-os em espaços e temporalidades particulares, individuais e coletivas. Isso se deu por que esses sujeitos, pelo que revelaram, buscaram referências lúdicas socialmente e em seus espaços de cotidianidade.

Enquanto crianças que foram, as suas brincadeiras, vividas tanto no campo quanto na cidade, revelaram conteúdos e formas apreendidas entre pares, por vezes com irmãos, colegas ou mesmo com pais e avós. Neste caso, a interação social pareceu ser necessária e efetiva em suas infâncias, somada às possibilidades que tiveram e privilegiaram, em suas narrativas, de poderem percebê-la em tempos e espaços amplos para brincar.

Assim, todas as experiências lúdicas encontraram-se estreitamente enraizadas no contexto familiar, social e cultural de seus a(u)tores, portanto, fortemente vinculadas com a coletividade, além de transformarem-se em potencialmente estruturantes em suas constituições de sujeitos. Brincando, se reconheceram social, histórica e culturalmente.

Para finalizar essa seção, ainda que saiba do risco que essa expressão traga consigo, visto que muitas outras considerações seriam possíveis e dignas de investimentos, neste momento, acredito que o conjunto das narrativas caracterizadas até aqui mostrou que os sujeitos desta pesquisa desenvolveram uma maneira de dizer sua realidade infantil, visto que, tal como Benjamin (1985) ponderou, a criança pulsa no adulto que narra e está presente no homem, em sentido pleno, ou seja, a cultura do adulto está fortemente impregnada pela cultura da infância, na medida em que ambas são constituídas por experiências construídas ao longo dos dois tempos históricos vividos, passado e presente.

Afinal, já dissera Bachelard (1988), acertadamente, que “por alguns de seus traços, a infância dura a vida inteira. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta” (p.20).

4 ANALISE DOS DADOS II

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento [...] (ROSA, 2001, p.48)

4.1 Das Concepções de Brincar na Infância

Quanto às concepções/percepções sobre *brincar na infância*, uma entre aquelas categorias que considerei de extrema relevância de ser dimensionada neste estudo, posso inicialmente afirmar a maioria das narrativas, referidas neste âmbito, apresentaram-se mais longas e detalhadas e nelas houve posicionamentos mais críticos com opiniões por vezes conflitantes, o que atribuiu à pesquisa um caráter mais dinâmico no que diz respeito às reflexões que se pretenderam desenvolver.

Para efeito de formatação, dividi as narrativas e respectivas análises e interpretações sobre elas, anunciando sempre o contexto (rural e/ou urbano) ao qual se vinculavam os professores.

Para começar, iniciei pelos relatos das professoras que viveram suas infâncias exclusivamente em contextos rurais, professoras Sofia e Vitória. Em seguida, apresentei as concepções das professoras Marta, Roberta, Barbara e Luíza, que viveram suas infâncias em ambos os contextos, rural e urbano, e por fim, e não menos importante, a professora Paula, que viveu sua infância exclusivamente em contexto urbano.

Das Professoras Sofia e Vitória: a partir de infâncias vividas exclusivamente em contextos rurais

As narrativas da professora Sofia apresentaram um caráter reflexivo, tanto quanto as demais, especialmente quando conceberam o brincar na infância das crianças de hoje com quem atuam como diferente de seu brincar em sua história de vida.

Em seu relato, a professora Sofia começa comparando o brincar da criança urbana com o brincar da criança rural, dizendo que as primeiras brincam menos que ela, que seu repertório lúdico é limitado se resume ao uso de brinquedos eletrônicos e industrializados tais como

celular, vídeo game e televisão, e que isso caracteriza uma empobrecida relação com elementos da natureza e brincadeiras tradicionais e artesanais, as quais julga serem mais apropriadas para a infância, como foram em sua experiências de criança.

A professora Sofia, em sua forma de ver, diz que as crianças rurais com quem convive vivem experiências semelhantes às crianças que vivem em contextos urbanos, pois tanto quanto elas, não sabem brincar, e relacionam-se com seus brinquedos de uma forma em que o afeto é substituído por relação de propriedade. Brincar, para ela, é associado pelas crianças à correr, um brincar repetitivo que se resume a imitar situações e elementos vistos na televisão. Segundo a professora Sofia, essas brincadeiras não são espontâneas, não utilizam espaços livres e amplos para se constituírem, não estão relacionadas com vivências com seus pais e com pares, como vizinhos, por exemplo. A seu ver, experiências com estes sujeitos são responsáveis por sua falta de modelos para ampliarem referências lúdicas e de identidade rural.

Ela diz que os meninos preferem brincar sempre com bola para jogar futebol e com carriola para correr e as meninas brincam recorrentemente com brincadeiras de casinha. Para ela, completa, as brincadeiras das crianças de hoje, que vivem em contextos rurais, são muito diferentes daquelas vividas por ela em sua infância, como ilustra o trecho a seguir:

A criança de classe média alta já não brinca mais. Isto já é um fenômeno que tem pelo menos uma década, talvez até mais. A criança de classe média alta já não brinca mais porque ela tem outras atividades que a impedem de brincar... vídeo game, celular, televisão, e uma maneira, que é pior, de tirar essa criança um pouquinho só do vídeo game, um pouquinho só da televisão, é atribuir-lhes responsabilidades: ir no inglês, espanhol, natação, futebol, etc... quer dizer, a criança é um adulto em miniatura... eles brincam hoje com brinquedo pronto. E a relação deles com esse brinquedo é relação de propriedade, não é de afeto, é relação de propriedade. Eles não sabem nem brincar... os meninos não sabem brincar, eles pegam uma carriola, por exemplo, e só correm. As meninas ainda brincam de casinha... eles não tem convivência, não tem relação de vizinhança... Como são as brincadeiras deles? A mesma coisa... Futebol, futebol, futebol... A gente até pode brincar com a bola, mas não futebol. Tem outras brincadeiras com bola, mas futebol não. O futebol não pode de jeito nenhum... Professora Sofia

É muito triste, porque não são brincadeiras espontâneas, de coração, são cópias: futebol, vídeo game... Você não vê uma criança fazendo bolinho de terra, ai que delícia fazer bolinho ... Muitas diferenças... (em relação às brincadeiras dela na infância) ... No espaço, nas formas, nas experiências dos pais, porque essas minhas crianças já são filhos da geração 80, e de meados da década de 70 ... que está aí, e não tem nada pra passar pros filhos, não tem repertório.... Ficam jogados, sem referências. Essa falta de experiência, falta de repertório, falta de modelos, Por outro lado, ainda é um povo sem identidade, não tem uma identidade, sabe porque? ... Ficaram sem identidade ... E eu digo que o pai dessas minhas crianças, eles não tem identidade, nem urbana, nem rural... Porque se eles tivessem e valorizassem uma

identidade rural, mas não são eles que plantam, a maioria deles pega a moto e vai trabalhar na cidade. Quantas mulheres saem daqui e não vão fazer faxina lá em Matão ou Araraquara? ... Nem princípios construídos eles não tem... valores...Brincam muito pouco... Eles brincam muito menos, muito menos, e o pouco que brincam são brincadeiras limitadas, copiadas da televisão, que é o futebol né? Incentivadas pela televisão, e eles brincam tão pouco. Muitas vezes é promíscuo, porque eu pus outro dia na sala de brinquedos, semana passada, um menino pega a boneca e beija a boca dela... É o que ele tá vendo na televisão...
Professora Sofia

É possível notar em seus relatos que, ao abordar essa temática, a professora nos apresenta uma concepção de brincar destituída de significados relevantes, associados especialmente às suas experiências vividas em uma infância distante a mais de 60 anos da atual. Nesse brincar, que ela caracteriza como empobrecido, não espontaneísta e pouco afetivo, não se percebe sua dinamicidade, sua incorporação de elementos e significados de um cotidiano repleto de referências sociais, culturais e históricas presentes nos dias atuais.

Nos excertos acima, fica para mim a idéia de que, em sua forma de percepção, não atribuir relevância no brincar das crianças de hoje significa negá-lo em sua legitimidade, em sua representatividade como elemento cultural e processo de relações constituído de história e de percepções e entradas na sociedade.

Para a professora, o fato de as crianças de hoje se relacionarem mais exclusivamente com brinquedos de caráter mais eletrônicos e virtuais, justifica a diminuição ou quase que extinção de brincadeiras mais coletivas e corporais, artesanais e tradicionais, como as que vivem em seus tempos de infância.

A este respeito, trago novamente Benjamin (1987) em seu entendimento de que o adulto muitas vezes não compreende a percepção infantil porque a visualiza através de sua própria perspectiva espaço-temporal linear, fragmentada e mecânica, no sentido de pensar que sua perspectiva de compreensão retrata não somente a forma como significa o brincar na infância, como também o modo como trata suas experiências pessoais do passado, separando-as e contrapondo-as somente a partir de divergências e distanciamentos um em relação ao outro.

Ao que parece, o presente se assenta, para a professora, como uma opressão ou uma perturbação sobre o passado, e isso faz com que ela estabeleça uma cisão muito grande entre a sua vida atual e o seu passado. Com isso, parece que o presente se apresenta como um “fardo” que invade o passado e que o modifica radicalmente, não o ampliando. Com isso, parece que os significados atribuídos ao presente pela professora subordinam-se aos atribuídos ao

passado, esfacelando expectativas de um futuro coerente e aceitável. Isso, no que diz respeito às brincadeiras das crianças de hoje, adquire importância aqui nesta discussão se considerarmos que a distinção entre as infâncias de ontem com as de hoje merecem mais do um juízo de valor comparativo, mas uma percepção múltipla em suas formas de interpretação.

Importante esclarecer, diante de meu posicionamento crítico, que não estou destituindo os sentidos e significados que a professora atribui ao brincar das crianças de hoje, pois isso concorre com o princípio adotado por mim, enquanto pesquisadora, de respeito aos diferentes pontos de vista assumidos pelos narradores deste estudo. Todavia, essa postura não me exime do compromisso de explicitar a forma como as interpreto, a partir dos estudos empreendidos na pesquisa. Nesse sentido, por não considerar aqui os elementos subjetivos que essas referências têm para a professora, me reporto novamente às narrativas:

... elas arrumaram o berço do bebê, arrumaram uma casa direitinho, a cozinha com todos os objetos da cozinha, e mais adiante a mesa de passar, o ferro de passar e uma cozinando, a outra passando e a outra cuidando do bebê. Então eu achei isso muito bom ... era a representação de ser mãe. Os meninos, não brincam de casinha ... Me pareceu que é uma mãe idealizada, só cuidando da casa, então ela determinou que ali é berço do bebê, aqui é a cozinha, e o que eu notei é que a maioria, o maior tempo passava na cozinha e não no resto. Professora Sofia

Em termos de aproximações ou diferenças, a brincadeira de casinha é destacada pela professora como uma das poucas que permaneceram na cultura de brincar das crianças de hoje, quando comparadas às suas vivências de infância. Ao que parece, a professora Sofia percebe a brincadeira de casinha como uma atividade que reflete e legitima relações de gênero na sociedade.

Nestes termos, a professora comenta que as meninas manipulam com destreza a boneca, diferente dos meninos, porque entende que provavelmente elas tanto brincam em maior tempo e dedicação com este objeto lúdico quanto são incentivadas a essa representação, que reproduz valores há muito transmitidos pela família e sociedade como um todo. Eis uma forma de ver e interpretar a brincadeira que representa relações de gênero que parece importante de ser destacada, considerando que a professora Sofia a acolhe como autorizada, uma vez que para ela, a menina que brinca com boneca vai se habituando enquanto brinca a se tornar socialmente mulher, e reproduzindo assim a cultura de gênero hegemônica. Nessa direção, o ideal de feminino, que necessita ser incorporado como componente da

subjetividade das meninas em formação, aparece como um referencial que fundamenta suas escolhas por bonecas.

Para a professora Sofia, em sua infância, havia uma relação mais estreita em suas brincadeiras com elementos naturais do que as das crianças com quem atual hoje. Sobre isso, ela diz que os brinquedos eletrônicos e a presença da tecnologia impedem-nas de brincar com esses elementos, concorrendo com o que compreende como brincar.

Para ela, essas experiências lúdicas modificaram a cultura de brincar das crianças de hoje a tal ponto que a brincadeira tornou-se repetitiva, limitada, sem repertório e sem modelos de adultos. A meu ver, repito, neste modo de ver, não se fez ponderações sobre o modo de produção cultural e social que promove esta transformação, especialmente quando afirma que as crianças desta geração estão muito sexualizadas, fortemente influenciadas pelo *mass mídia* em suas representações, com reduzidas referências familiares e sem identidade rural.

Segundo a professora, a relação com os brinquedos das crianças de hoje passa pela propriedade e pela limitada convivência social entre pares. Continuando, nessa mesma direção, e de modo semelhante à concepção de brincar dada pela professora Sofia, a professora Vitória faz referências ao brincar das crianças de hoje com seus pares, ao qual ela caracteriza como limitado e com empobrecido repertório lúdico. Segundo ela, eis que esse perfil é condizente com um comportamento quase “anti-social” entre as crianças de hoje quando brincam, expresso por elementos de natureza agressiva e desorganizada, como quando jogam areia no olho, empurram, brigam e batem uns nos outros.

como eles nunca viveram socialmente, digamos assim, vivem cada um na sua casa, mas não em grupos de crianças, então eles jogam areia no olho, empurram, brigam, batem e aí, pela regra da convivência, ponho de castigo, sim, ele senta lá comigo e fica cinco minutinhos sentado...Professora Vitória

Para ela, assim como para a Professora Sofia, ambas com infâncias em contextos rurais, suas brincadeiras (das crianças de hoje) são vistas como muito deferentes das suas quando criança. Nelas também percebe uma relação de consumo e de posse com brinquedos e objetos que lhes pertencem, assim como a presença maciça do brinquedo industrializado e de objetos vinculados à tecnologia concorrendo com a criação de brinquedos e com a relação com a natureza. Sobre isso diz:

... O que me choca muito na brincadeira hoje em dia é a expressão do capitalismo, mesmo... na brincadeira de casinha, por exemplo, “então vamos fazer um churrasco”, então vai comprar e é dinheiro, e é “marido eu quero isso” etc. É muita preocupação com dinheiro e com a questão do “ter”... É muito isso, com cinco anos eles já estão totalmente formados consumistas... A preocupação com o brinquedo, de ser falso, não, mas de ser o melhor, sim. Esse daqui é o perfeito, o que anda, fala etc. Não é questão de ser falso ou não, mas “esse é melhor do que aquele” ... e agora mesmo tinha um com o robozinho andando ... Professora Vitória

A este respeito, a professora Vitória me inspira a busca mais uma vez por Benjamin (1985), por estar em consonância com ele, quando diz que sob a lógica da sociedade do consumo, os brinquedos, assim como as brincadeiras infantis, passam a impregnar as marcas das transformações sociais e culturais, como “bem de consumo”, que incorpora e reproduz as prerrogativas de um mercado cada vez mais apelativo que incita as crianças a terem e a desejarem mais brinquedos prontos do que propriamente construí-los.

Segundo ela, esse comportamento associa-se com a idéia de propriedade que não inibe o desejo de várias crianças levar brinquedos da escola para casa sem autorização ou consentimento da mesma. Sobre isso, a professora afirma que a escola proíbe a entrada de objetos de caráter eletrônico em seu interior.

Levam, muitas vezes eles levam, principalmente nessa idade que eles ainda não sabem o que é roubar, não tem a definição de roubo, que é essa idade de quatro, cinco anos, gostou, eles pegam, pronto, acabou, né?... Ontem eu tava com eles brincando, aí eu dei as motoquinhas pra eles brincarem, e aí o P. estava batendo na outra motoquinha e trombando com a motoquinha no pilar, quer dizer, é um ato destrutivo de qualquer forma... Muitos deles são cuidados por avós... eu percebi que tem uma ausência dessa relação com a terra, um afastamento da terra, os pequenos... eles não estão sendo incentivados a amar, ou valorizar e cultivar, então tem uma negação dessa identidade do rural ... Professora Vitória

A questão da mídia pega neles mais forte do que na cidade, é uma questão além do consumo e da lavagem cerebral da mídia, é uma questão de auto-afirmação “porque eu sou assentado”. Eles não têm a noção, “eu sou assentado, então tenho que ser igual aos de fora” ... E nas crianças quem faz isso são os pais, né. Eu tento trabalhar tudo isso ... Ontem mesmo eu peguei uma aluna, acho que de quatro anos e meio, eu falei “B.a, guarda isso” e ela não tem cinco anos, mas estava com um Mp4. Não é brinquedo para se levar para a escola, é que nem celular. Professora Vitória

Tal como apontado por Benjamin (1987), a professora Vitória se sensibiliza criticamente diante do declínio da simplicidade dos brinquedos para as crianças de hoje, visto que se tornaram artificializados e fragmentados em seu uso. Neste caso, o que está em jogo,

nesta perspectiva, para a professora, é o quanto o processo de industrialização do brincar e da infância concorre e destitui o brincar artesanal e tradicional, por que não assim dizer. E mais do que isso, o quanto chama sua atenção o processo de mercantilização do brinquedo evidenciado tanto nos tipos de objetos (mais brinquedos eletrônicos e menos brinquedos artesanais) tidos como lúdicos, quanto nas relações que elas estabelecem com eles (têm mais preocupação em ter um brinquedo, que ele não seja falso, seja melhor do que o do colega e que tenha recursos muito avançados) e o quanto isso está relacionado, segundo ela, paradoxalmente, de um lado com a ausência de relações com a terra e de outro com certa necessidade de exaltação de sua identidade rural como residente de um assentamento rural.

De modo contrário, em outro momento, a professora diz que a identidade cultural das crianças que vivem atualmente em contextos rurais se mostra preservada, notadamente quando apresentam uma linguagem peculiar a seu ambiente cultural:

Só que ao mesmo tempo que tem toda essa linha que seria urbana, tem ainda toda uma característica rural porque tem as crianças falando em linguajar característico ...
Professora Vitória

Nesse sentido, a meu ver, a professora Vitória desvela uma concepção de infância que descreve a criança, de hoje, que vive em contexto rural, como auto-confiante, não passiva e suscetível à aprendizagem de brincadeiras ensinadas na escola. Sobre isso, diz que o seu brincar é desorganizado e a que a escola a organiza.

eles não tem passividade, eles pegam uma confiança de que eles podem falar o que eles estão pensando em qualquer lugar ... eles aprendem a ter voz ... eles tem brincadeiras deles, eles adoram andar de bicicleta, mas eles não tem muito essa coisa do brincar organizado, acho que isso a gente faz. Professora Vitória

Importante dizer que, nos estudos desenvolvidos por Rios (2010), *Enxadas, Brinquedos e cadernos: narrativas da infância na roça*, Ribeiro (2007), *O Brincar como experiência: um estudo com crianças de primeira série de uma escola rural pública rural*, Horn (2010), *Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador. Entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias*, Damazio (2004), *Mudanças sociais e jogos e brincadeiras populares no contexto rural* e Felipe (2009), *Entre campo e*

cidade: infâncias e leituras entrecruzadas – um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará, que envolveram crianças residentes em contextos rurais e vinculadas a escolas do campo, foram caracterizadas experiências lúdicas infantis constituídas por brincadeiras com e na terra (em que se utilizam objetos e elementos da natureza) conciliadas com brincadeiras/brinquedos eletrônicos e digitais acessíveis e acessadas. Portanto, foi comum entre essas pesquisas a percepção de que a cultura lúdica das crianças rurais combina elementos industriais com artesanais e que, nesse sentido, reflete vivências permeadas por formas de interação com o contexto urbano.

Concebida por estas pesquisas como categoria social, a infância rural é considerada dinâmica e múltipla, em interação com infâncias de diferentes grupos etários e sociais e, sobretudo, vinculada ao contexto social, cultural, político e econômico mais amplo da sociedade.

A meu ver, essa concepção não se propõe a padronizar nem uniformizar a infância rural, pois a compreende como intimamente relacionada com o processo de urbanização e globalização ao qual está vinculada. Para esclarecer esta questão, afirmam que muitos códigos, símbolos e vocábulos que lhes representam formas culturais e populares de comunicação são preservados e associados com valores e representações de elementos culturais característicos de contextos urbanos.

Neste caso, em grande parte, as crianças, sujeitos destas pesquisas, ao mesmo tempo que balançam em árvores, jogam futebol e brincam com animais, integrando-se à elementos da natureza, como já dito, cavam buracos para plantios, cuidam de hortas e tratam de pequenos animais e aves, relacionando brincar com trabalho, enquanto representação de formação.

Para estes autores, a criança que vive no campo não está desprovida de preocupações práticas e materiais que dizem respeito a seu coletivo familiar. Nesse sentido, o trabalho doméstico e agrícola geralmente é introduzido nas responsabilidades da vida prática dessas crianças (sem que necessariamente lhes pareça imposto), sendo compreendido e assimilado como forma de estar com o outro e de participar ativamente da vida dos adultos. De todo modo, a idéia de sustentabilidade e de preservação humana parece ser aquela que representa a infância destas crianças.

Em todos estes trabalhos houve a menção de que elas transformam espaços naturais (amplos, externos e informais) em espaços lúdicos por excelência e que, portanto, elementos existentes em seu meio natural lhes servem de objeto e matéria em suas brincadeiras. Em

todos os estudos, a referência geográfica vinculada ao contexto rural não é interpretada como isolada ou restritiva aos seus moradores, nem tampouco suas potencialidades subjugadas por este motivo.

É nessa direção que, Horn (2010), particularmente, ao buscar compreender percepções que crianças que vivem em contextos rurais e urbanos produzem sobre si e sobre o outro, aponta a presença de binarismos, ou seja, semelhanças e diferenças entre saberes e práticas nos diferentes contextos.

Considerando esses apontamentos, entendi que, assim como esses pesquisadores, a professora Vitória interpreta a infância de crianças que vivem e tem suas histórias no campo como plural, contemporânea e não alheia à elementos diversos relacionados aos movimentos socializadores e culturais vinculados a processos de produção e reprodução capitalista.

Faz queixas sobre a reduzida convivência dessa criança com seus familiares e a implicação desta com referências lúdicas populares, tradicionais e artesanais. Sobre isso, comenta que seus avós brincaram de bolinha de gude, bafo e boneca de sabugo de milho, mas não transmitiram ou transmitem essa experiência lúdica à elas, empobrecendo, assim, seu repertório para brincar e sua motivação para construir e criar brinquedos e brincadeiras.

Por exemplo, quando a bolinha de gude entra, eu não vejo os mais velhos jogando bolinha de gude, eu vejo o bafo, bafo na escola tem, mas bolinha de gude não tem mais, então a gente vai em cima e vira, eles começam a um ensinar pro outro ... Tem a brincadeira de roda. Você vê que eles vão fazer, aí a comunidade também vem e fala “Olha a Vitória, aí”, e ainda reconhece o trabalho. ... Então você vê que essa coisa se perdeu, essa questão do valor, é o bem comprado e essa ilusão em torno do valor... Então, isso se perdeu, dos pais que faziam com a gente, os avós que faziam. Eles falam muito lá que brincavam com boneca, boneca que era espiga de milho ... O que eu acho que se perde, que é mais marcante, é a questão da relação, a questão da criatividade, que hoje diz que não tem mais gente com criatividade, está em falta, pelo menos a gente ouve reclamar dessa questão... Professora Vitória

Segundo a Professora Vitória existem semelhanças e diferenças em relação ao brincar das crianças de hoje que vivem no contexto rural e aquele que viveu em sua infância. Ela exemplifica sobre isso quando trata das brincadeiras que envolvem armas ou instrumentos que remetem à violência e dos brinquedos eletrônicos, hoje. Para ela, as crianças com quem atua representam a violência de diversas formas em suas brincadeiras, mesmo não sendo consentida pela escola a presença de brinquedos que a represente ou a ela se assemelhe. Sobre isso, diz:

... porque a brincadeira deles hoje se diferencia, eu tive criança que a conversa era só vídeo-game ... era um jogo dele.... Então tem criança que cresce só na televisão e no vídeo-game ... Professora Vitória

Eu percebo algumas semelhanças. Na minha infância a gente brincava muito com arma ... e as crianças, os pequeninhos, eles também adoram arma. A escola detesta, ela tem um horror à arma ... e eu vejo que eles gostam muito, então quando eles estão brincando, de repente eles já pegam os Legos e começam a atirar um no outro. Nessa idade que as crianças pegam esses jogos (com armas) e ficam matando o tempo inteiro ... quando é pra questão da arma, ou a questão de estar com o estilingue, eles brincam assim ainda, como era na minha infância. ... Professora Vitória

tem coisas que não tem mais, se perderam no tempo, essa questão de que eu não tenho o carrinho, eu posso fazer... pegar uma pecinha de Lego e fazer um revólver, mesma coisa que a gente fazia com uma madeira. Isso não tem mais ... Professora Vitória

Ao que parece, sua concepção de brincar com “brinquedos que representem armas” não é a mesma que a da direção da escola que trabalha, a qual se proíbe sua representação. Ressalta que a semelhança entre essa brincadeira das crianças de hoje com as dela representa o quanto o brincar é, para ela, uma atividade que potencializa o desenvolvimento de suas relações, reflexões e práticas sociais. A meu ver, a professora Vitória, com suas palavras, mostra uma visão de desenvolvimento em que percebe que a criança atribui valor e significado a tudo aquilo que representa seu cotidiano, especialmente quando imita papéis sociais e quando observa nitidamente as interdições que os adultos fazem a algumas de suas brincadeiras.

Em outro fragmento, a professora compara o brincar no contexto urbano e rural, ao dizer que as crianças que vivem em centros urbanos brincam menos que as crianças que vivem em comunidades rurais porque carecem de espaço amplo e livre para isso:

Você vê que é uma liberdade, de certa forma, eles estão na rua, fazendo arte, e eles andam juntos, então juntam alguns meninos que tem essa liberdade de estar na rua, livres, brincando porque não tem mais isso na cidade ... Professora Vitória

De suas palavras, depreende-se que a professora Vitória atribui importância à peculiaridade que diferencia a possibilidade das crianças que vivem no campo de morarem em vilas e brincarem umas próximas das outras, em suas casas com espaços amplos, livres e fortemente vinculados à natureza.

Das professoras Barbara, Marta, Roberta e Luíza: a partir de infâncias vividas em ambos os contextos, rurais e urbanos

Quanto à professora Barbara, que viveu sua infância em contexto rural e em contexto urbano, apresenta uma concepção de infância semelhante às das demais educadoras deste estudo. Ressalta a ausência de imaginação e o empobrecimento no repertório lúdico das crianças (indistintamente rurais/urbanas) para brincar. Faz referências, também, à posse na relação com brinquedos, à relação de competição e não de cooperação em brincadeiras coletivas. Mais uma vez sobressai na narrativa de uma professora a concepção de que a criança da geração atual possui uma reduzida convivência com os familiares e isso traz implicações tanto para a tradição oral, que vem diminuindo nesse contexto, quanto para as referências lúdicas populares, tradicionais e artesanais entre as crianças. A esse respeito, releva comentando que as crianças com quem convive no contexto rural trazem alguns elementos de sua identidade rural, especialmente em brincadeiras de roda:

Algumas turmas que eu peguei, eu fiquei muito chocada porque eles não conheciam histórias clássicas, como Chapeuzinho Vermelho. Os pais não contavam. Já tinham outra cultura. Mas músicas, cantigas, eles chegam com algumas coisas que são daqui. Algumas elas até nos ensinam, as meninas, brincadeiras de roda... Professora Barbara

Em seu depoimento, a professora se mostra otimista em relação à presença de elementos naturais entre as brincadeiras e brinquedos das crianças que vivem no campo, hoje, ainda que ressalte que elas incorporam valores de consumo em seus comportamentos lúdicos, tal como conceberam as professoras Vitória e Sofia em suas narrativas. Segundo ela, as crianças de hoje brincam menos com sua imaginação, reitero, competem mais e cooperam pouco uns com os outros, são menos solidários uns com os outros, e o valor de posse de um objeto se sobrepõe ao valor de interação que ele possa promover.

Para ela, as crianças de hoje brincam mais fortemente influenciadas pelo *mass mídia*, havendo uma presença maior de brincadeiras de casinha com valorização de padrões de beleza e estética entre as meninas, e de meninos com brincadeiras semelhantes às que ela brincou em sua infância, tais como carrinhos, estilingue, nadar no rio, brincadeiras com argila e com pneus. Para ela, os meninos são considerados mais criativos que as meninas.

a criançada hoje não brinca muito mais com a imaginação. Vejo disputa, vejo um celular, um exibindo pro outro, posse. Às vezes eles brincam de subir na árvore, mas pra mostrar a capacidade, não pra ensinar o outro...

Quando a gente ia pro mato, se um ficasse pra trás, se escorregasse, um ajudava o outro. E isso eu não vejo. Isso me preocupa, sabe? Mesmo nas crianças pequenas, desde cedo já estão imbutidos vários valores de consumo. Aqui ainda menos do que na cidade, mas também estão inseridas nesse contexto. Claro, eu vejo eles fazerem brinquedos, ainda vejo, com pneu, por exemplo, principalmente os meninos, mais que as meninas. Acho que os meninos criam mais que as meninas, acho que as meninas estão se voltando muito pra questão do batom, da estética, do espelho, brincam muito com isso, que é um valor de consumo... Os meninos eu vejo brincar mais com coisas que eu brincava, carrinhos, estilingue, pedrinhas, com argila, vão nadar no rio eles contam coisas assim pra gente ... Mesmo nas crianças pequenas, desde cedo já estão imbutidos vários valores de consumo. Inclusive, eu tive que brincar várias vezes aqui na sala de cabeleireira, montar um salãozinho. Elas traziam maquiagem, traziam de tudo!... Eu acho que elas brincam menos, primeiro porque tem a TV muito mais forte. Quando eu morava nesse sítio, por exemplo, a gente não sentia falta da TV nem um minuto, nós chegamos a ficar sem, nós dormíamos cedo, às nove da noite, eu acordava às seis da manhã pra ver o sol da manhã nascer ...
Professora Barbara

Para a professora, a diferença entre o brinquedo natural e artesanal e o brinquedo industrializado é mais evidente entre as crianças rurais do que entre as crianças urbanas, pois segundo ela, os elementos relacionados à natureza estão mais presentes em seu cotidiano do que o segundo, e são por eles utilizados de modo mais conciliável.

Há uma diferença entre o industrializado e o natural. A árvore é um brinquedo pra eles e não só um enfeite. A terra vira brinquedo pra eles. O brinquedo industrializado aparece, eles gostam, mas se não tiver, eles criam outras brincadeiras. Eles transformam e dão uma outra cara pra eles. O gato é um brinquedo pra eles mais que um brinquedo pronto industrializado. Eles brincam mais com os recicláveis, com as caixinhas, mais que o fogãozinho pronto, as vezes aparecem misturado, misturam panelinha com potinho de danoninho ... Professora Barbara

Quanto ao depoimento da Professora Marta, que também viveu sua infância em ambos os contextos, rural e urbano, aponta em suas narrativas que o brincar das crianças de hoje no contexto rural é constituído por um imaginário bastante representativo, marcado por suas experiências vinculadas aos contextos sociais e culturais que participam.

Com isso, a professora Marta afirma que as brincadeiras coletivas e tradicionais estão presentes, entre elas, tais como de casinha, de carrinho, com bonecas e nados em rios, sem que isso as impeça de terem posturas de propriedade com seus brinquedos e pouca cooperação em suas brincadeiras coletivas, como pode ser observado no fragmento abaixo:

„, ele (um aluno) traz o que ele vive lá, o que ele aprende lá (no sítio) ... nas brincadeiras também eu acho que é importante, porque a gente tá vendo o que eles tão sendo influenciados. As vezes eu vejo umas coisas e pergunto pra uma professora ou pra outra, por que será que está acontecendo isso? Na brincadeira, teve uma vez que um tava deitadinho do lado do outro de conchinha... O faz de conta está muito presente nas brincadeiras deles, porque eles imitam tudo, né? ... nossa, brincar a criança está se descobrindo quantas coisas dá pra gente tirar deles, principalmente quando eles estão livres... eles têm o hábito de brincar na rua, que eu pergunto eles falam que foi na casa do fulaninho, eles brincam de casinha, de carrinho, e nadam no rio, contam que brigaram, que fulaninho pegou meu carrinho, minha boneca ...
Professora Marta

Para ela, as crianças do campo são diferentes das crianças que vivem em contextos urbanos, são mais “obedientes” e por vezes prescindem do brinquedo industrializado para brincar. Por outro lado, entende que as crianças vinculadas aos contextos rurais também, como as que vivem em contextos urbanos, estão muito vinculadas e influenciadas pela televisão e sexualizadas em seus comportamentos interpessoais.

Eu acho que elas (as crianças que residem no contexto rural) são diferentes. Eu trabalhei na cidade em Boa Esperança. Nossa, as crianças daqui são completamente diferentes, eles são especiais! Eu acho que os pais valorizam muito os professores, os pais daqui, do campo, eles passam isso pras crianças, porque os da cidade, nossa, eles não se comportavam, os professores não são nada pra eles... eu adorei trabalhar com eles... eles obedecem, a gente fala eles escutam não ficam batendo boca, eu acho que de é de casa, até os próprios pais falam que tem que obedecer a tia e prestar atenção, é muito diferente, as crianças de cidade tem outra cabeça... eu acho que os daqui eles brincam bastante, mais que os da cidade, eles tem mais espaço, é mais aberto. Eles saem de casa é tudo aberto. Na cidade, é quintal, as vezes moram em apartamento, priva um pouco a criança, por isso que o pai deixa no computador ...
Professora Marta

Além disso, a professora comenta que as crianças que vivem em contextos rurais brincam mais do que as crianças urbanas por conta do espaço que dispõem para brincar, mais amplos e livres. Para ela, imitam situações vinculadas à sua vida cotidiana com muita frequência, como brincadeiras com caminhão, trator, cavar buracos e de motorista de lotes, em meio à presença associada de brinquedos industrializados e eletrônicos.

... Lap-top da Xuxa, Bonecas Barbie, Boneca bebê, os meninos trazem carrinho, caminhãozinho de plástico, carregadinho com animais, cavalinhos, de corrida, de formula 1, eles trazem, tem brinquedos eletrônicos e tem também celular dos pais.

Ontem mesmo uma menina trouxe um mp3 como um brinquedo, os pais dão pra eles ou eles pegam e eles brincam. Professora Marta

Em um primeiro momento, a professora comenta que as crianças de hoje representam papéis em suas brincadeiras compatíveis com as peculiaridades e o repertório cultural e social vinculado ao lugar onde vivem e utilizam menos brinquedos industrializados para brincar do que as urbanas. Em outro instante, no entanto, e contrariamente, comenta que as crianças rurais trazem para suas brincadeiras personagens de televisão e verbalizações de papéis sociais, como pai e mãe, bastante similares a de adultos com os quais convivem, com mostras de uma linguagem coloquial típica de adultos, por vezes sexualizada, sem perceber que isso traduz em si o repertório de seu cotidiano, vivido em relações entre adultos.

Com uma visão que eu caracterizaria como “romancizada” de infância, a professora Marta compara as brincadeiras dessas crianças rurais com as suas, aproximando-as às daquelas em que representava brincadeiras com animais:

Tudo pra eles é uma coisa nova quando eles vem pra escola. O que eles trazem de casa, brincar um com o outro, de carrinho, de bonequinha, de casinha, essas coisinhas assim... que eu lembro que eu brincava, né. ... Ele diz: eu vou mamar na vaca amarela, ah porque eu vou tomar leite dela... E fica brincando de cavalinho... tem hora que eu vejo e eu falo: o que vc tá fazendo? E ele diz: eu tô brincando de cavalinho... eu tô montado no cavalinho ...E ele é o próprio cavalo, ai eu falo: cadê o cavalo? Não vai montar no cavalo hoje? E ele diz que é o cavalo, ele faz que tá montando, ele sai galopando. Ele faz até o barulho do rinxado do cavalo com a boca. Ó, eu to andando ó, oi meu cavalão!... eu acho que é da onde ele vive... Ele se divertia com isso, enquanto os outros estavam na casinha e no escorregador, ele brincava com o cavalo dele, e passava correndo e os outros imitavam que estavam correndo atrás dele, sem muitos brinquedos. Ele entra na fantasia. ... E tem outras crianças que misturam um pouco, que assistem TV, que fala de namorar, e fala que nem adulto, vc vê o vocabulário, o pai deixa assistir Ana Raio e Zé Trovão e fala como os personagens, com um vocabulário que vc diz, as vezes eu não acredito que é uma criança que ta falando... E o que eles brincam mais: de marido e mulher. Esse é meu marido, eu vou casar com ele... Professora Marta

Além do mais, em suas narrativas comenta que as crianças atuais brincam menos com seus pais, por falta de tempo para brincar. Sobre isso, diz que intervém em sua prática docente e que se sente responsável, como professora, pela oportunidade de as crianças com quem atua terem contato com brincadeiras tradicionais na escola. Tal como a professora Vitória, a

professora Marta menciona sobre o fato de que algumas crianças querem levar os brinquedos da escola para casa, sem consentimento ou autorização da mesma.

... muitas vezes as crianças deixam de brincar porque os pais não tem tempo de brincar, de jogar um joguinho ali, não tem vontade, e a mãe hoje em dia trabalha fora, deixa lá com vó, o que essa criança vai aprender? eu acho que tem como se perder, é raro vc vê um pai e uma mãe brincando com um filho, né? jogando uma bola, pular uma corda... hoje em dia nós ensinamos eles pularem corda... Tem crianças que tomam cuidado, tem crianças que a gente virou as costas ele tá pisando em cima, tem crianças que gostam de levar pra casa ... A maioria é cuidadosa. Quando termina de brincar a gente orienta eles pra guardar no lugarzinho certo. Eles guardam... Professora Marta

A professora comenta sobre a segmentação das brincadeiras por gênero, onde meninas gostam de brincar com fantasias de princesa e maquiagem e acessórios ligados à estética e beleza. Os meninos gostam de brincar com caminhões, tratores e motorista de lotes do assentamento, elementos sobre os quais a professora toma, mais uma vez, como representantes e representativos de seu contexto social e cultural.

Para ela, as crianças imitam com muita expressividade seu cotidiano rural e neles incluem idas ao centro urbano e compras em supermercados. Nessas brincadeiras, por vezes consentidas, por vezes não autorizadas por ela, entre eles, em detrimento de atividades didatizantes, relacionadas com alfabetização, pois que requerem tempo em sua agenda diária, surgem representações também de caverna, buraco e cabaninha, elementos, segundo a professora, muito familiares ao ambiente rural.

Ao que parece, essa imagem conferida às crianças que vivem em contextos rurais da professora Marta representa o significado que ela atribui à infância rural e reflete, sobretudo, as práticas histórico-sociais que foram construídas em seus espaços de formação. Lembremos que esta professora viveu sua infância em ambos os contextos, tendo o contexto rural (sítio dos avós) como espaço que se diferenciava da residência primeira em que morava na cidade.

Além disso, segundo a professora Marta, as crianças brincam por vezes integradas, meninos com meninas e cada qual assume papéis sociais tipificados, como de namorado, marido, mãe e pai. Em um breve momento de sua narrativa, quando uma criança (menino) assume um comportamento diferenciado do esperado para seu gênero, utilizando sandálias femininas, a professora sinaliza com um tom preconceituoso:

... elas (as meninas) gostam muito de trazer maquiagem, batom, gostam de se embelezar. Nossa... Na outra sala tem um espelho, eles adoooooram e ficam hipnotizados! Cê via estavam todos na frente do espelho. De frente para o espelho eles fazem caretas. É fascinante pra eles! E fantasia tem lá na sala do laboratório elas pediam pra brincar e eu deixava e brincava de princesa, uma vestia a outra, e coroinha na cabeça... Com os meninos eles falam de namorinho: ah vc é o meu namorado, olha eu sou a princesa, as vezes eles não gostam de brincar, eles falam que é coisa de menina... “acha que eu vou brincar”.... ah, eu sou a princesa... já tem a separação... Os meninos não se fantasiavam muito, um deles, o R, começou a colocar sandalhinha das meninas. Vira e mexe ele com a sandalhinha, quase todo dia ele colocava... Só tem umas três fantasias masculinas, uns coletinhos de príncipes, mas mais as meninas que usam fantasia. (...) Eles brincam juntos, sim. Tem vez que sai briga. Tem vez que elas falam pros meninos: “ah, vc não vem brincar aqui, tem coisa de menina”! Os meninos falam que é coisa de menina! Elas gostam de pegar cadeirinha e mesinha da sala e fazer cabaninha e fazer a casinha separada e aí uns meninos querem brincar e elas falam que já tem muita gente. Ai vem um menino e elas falam “cê acha que vai brincar aqui, brincadeira de menina, cê vai brincar? Ai eles falam, mas eu vou ser o seu marido, então entra, vai, aí elas deixam.... aí elas dizem, então vem marido, aí mor... Elas fazem a casinha deles, pegam a mesa da sala, a cadeirinha, eles pegam tudo que eles vêem na frente, as mochilas deles, os brinquedos, fazem vasinho de flor, bolsinha, pegam tudo, e eu falo: ai que graça! As vezes é embaixo da mesa e falam que é caverna, buraco... Professora Marta

Eles gostam muito de brincar de trator, eles gostam muito, é uma coisa da realidade deles, eles gostam, né, de caminhãozão, olha o caminhão, eles paravam e eles ficam hipnotizados, e fazer buraco, ai eles escondem o pé, o tia, cadê o meu pé, eles gostam muito de brincar de motorista dos lotes, eles sobem no escorregador e dizem, quem vai pro lote? Aí vai todos eles atrás... eles gostam de brincar destas coisas também, que é o que eles vivenciam. ... A maioria conta que eles vão sempre pra cidade, que foram pra cidade com a mãe, e eles falam nas brincadeiras: olha, eu tô me arrumando por que eu vou pra cidade, olha, vou no mercado vou no Patrezão, comprar fruta, vou fazer um bolo porque vai vim visita na minha casa, que vem da cidade... brincar de marido e mulher e namoradinho. De marido e mulher... Elas pegavam areia, ano passado no parquinho, e colocavam encima do balanço e enchia de florzinha. Ai um menino vinha e sentava ali, e elas falavam o tia, ele sentou encima do meu neném...risos era o neném dela.. areia cheia de florzinha... Porque ali elas não tinham boneca, e quando dá boneca, as vezes elas não gostam... ela brincam um pouquinho com a boneca e vão brincar de outra coisa de faz de conta... O faz de conta está muito presente nas brincadeiras deles, porque eles imitam tudo, né? ... Professora Marta

Quanto à professora Roberta, que também viveu sua infância em contexto rural e em contexto urbano, em seu depoimento não diferencia brincadeira de infância de quem vive em contextos rurais e urbanos. Não percebe diferenças significativas em relação à sua cultura de infância quando as compara com as infâncias contemporâneas. Para ela, os espaços lúdicos podem determinar o tipo de brincadeira, ampliando ou limitando o potencial criativo infantil.

Nestes termos, para a professora em ambos os contextos as crianças brincam, criam amigos imaginários e brinquedos, sendo que o lugar/espço é que pode diferenciar suas brincadeiras. Para ela, nos dois contextos a representação simbólica está presente e não se distingue em potencial para constituição das brincadeiras. Todavia, a professora comenta que

o brinquedo industrializado assume um caráter mais determinante nas brincadeiras de crianças urbanas, estando mais presente entre elas, pois possuem menos espaços para brincar e estão mais susceptíveis às influências dos processos de industrialização e urbanização.

Sobre isso diz que a criança rural não depende de um brinquedo para brincar, improvisa brincadeiras com destreza, não é repetitiva e gosta de brincar mais do que a criança que vive em contextos urbanos. De modo diferente, diz que a criança urbana cansa mais rapidamente das brincadeiras, o brinquedo ganha mais destaque em suas brincadeiras e a presença da televisão os torna mais apáticos em situações que envolvem criação de brincadeiras e de brinquedos. Correr e brincar são sinônimos de brincadeiras repetitivas que, segundo ela, são mais presentes entre crianças urbanas.

Das brincadeiras tradicionais e coletivas são apontadas como dirigidas pela professora em contextos urbanos, diferentemente de contextos rurais, que são atividades propostas pelas crianças e vistas por ela como espontâneas.

Neste caso, há uma nítida diferenciação entre elas, em suas palavras, ainda que em seu discurso não os autorize e por vezes se contradiga em relação a isso. Sobre isso, ainda, complementa dizendo que a criança urbana é mais controlada em seu tempo para brincar que a criança rural.

Eu não acredito em diferença, porque eu explorei todos os espaços e brinquei em todos. Existe uma cultura diferente. Não é uma diferença de brincar. Eu acredito que se você trazer uma criança do contexto urbano para o rural ela vai aproveitar muito, tanto que criança da cidade adora ir em sítio, em locais mais abertos que te convidam a explorar. Ver os bichos, os insetos, é um convite. Eu acho que existe um brincar nos espaços diferentes, esses espaços é que demandam o que você vai fazer. O espaço de dentro de casa, logicamente, não te dá liberdade de explorar, até porque dentro de casa tudo é perigoso, então você se apega mais aos brinquedos; enquanto no rural, tudo se torna um brinquedo e o imaginário não fica tão limitado... Em ambos os lugares, existe o amigo imaginário e a criação do brinquedo. A criança pode pegar uma latinha e fazer dela seu brinquedo em ambos os contextos, espontaneamente. Parte do imaginário da criança. Mas, realmente, o brinquedo é mais significativo no contexto urbano, pela cultura, estar sempre vinculada à televisão e ao acesso. A criança acaba sendo mais restrita ao brincar com o brinquedo do que ao criar o brinquedo, ou mesmo criar as suas brincadeiras. Eles são mais dependentes ... Se eu falar "podem brincar", o brincar, no contexto escolar, vai ser o correr, o pegar. Criar brincadeiras com regras, como por exemplo, de esconde-esconde e pega-pega, por eles mesmos, eu nunca vi sem que aquilo tenha sido proposto... Aqui uma criança, quando cansa de brincar, muda de brincadeira. "Estou brincando de pega-pega, cansei! Então vamos brincar de esconde-esconde!" A gente improvisava! Existe também a questão do brincar com improviso, o criar. Isso eu não vejo. Aqui eu ainda vejo, mas lá não, essa continuidade, o não parar de brincar... Professora Roberta

Para além do sentimento saudosista acerca de suas brincadeiras de infância, a professora ressalta que a criança urbana se mostra mais dependente do professor/adulto para dar continuidade em suas brincadeiras, enquanto a criança que vive em contexto rural se mostra mais criativa/dinâmica e autônoma/segura. E prossegue, dizendo que a criança rural é muito desinibida, sua relação com o próprio corpo é bastante expressiva, dada sua relação com um ambiente mais amplo e natural.

Para ela, no contexto rural ainda se preserva, mais do que em contextos urbanos, a convivência da criança com familiares, pares e vizinhos, assim como referências lúdicas populares, tradicionais e artesanais, como brincadeiras cantadas e de roda, por exemplo. Sobre isso, a professora complementa dizendo que no rural a tradição oral permanece, as brincadeiras circulam mais entre as gerações, a exemplo da permanência de brincadeiras tais como bolinha de gude, pipa e nadar no rio.

Para a professora, a experiência familiar, por exemplo, é nitidamente incorporada à brincadeira da criança rural e facilmente observável quando as crianças simulam papéis sociais apreendidos em contextos culturais e sociais para ela peculiares. Nesse caso, ela menciona a brincadeira de ser peão, de ser boi, vaca e a convivência com animais peçonhentos, como algo típico do contexto rural. Já entre as crianças urbanas ela menciona brincadeiras que representam papéis sociais mais associados a profissões tipicamente urbanas, como bombeiros, policiais, professores, médicos, particularmente entre meninas.

Aqui, os pais estão sempre juntos, a família trabalha no sítio, sempre estão envolvidos. Na cidade, os pais trabalham e não têm tempo de passar a cultura para a outra criança. Não quer dizer que não passem, mas é um pouco mais complicado ... As crianças daqui, por que elas têm toda essa destreza? Porque elas exploram o próprio corpo. No contexto urbano, os pais morrem de medo de que a criança corra e caia, de machucar e passar na frente do carro. É uma série de coisas que se modificam de acordo com o contexto em que você está, isso influencia ... Eu acredito que exista uma influência urbana. Porque a criança tem seus brinquedos, tem seu vínculo... Como por exemplo, para os meninos, Ben 10, Hot Wheels, coisas que vêm da mídia, que eles falam muito. Isso chega aqui. Até porque existem pais e familiares que trabalham no contexto urbano. Mas apesar de haver uma mudança, aquele brincar ainda é muito persistente. Existe o brincar de bolinha de gude, com a pipa, existe o brincar de explorar os espaços, como brincar no rio, "Olha professora, eu fui na cachoeira", "Eu fui pescar com o meu pai", eu ouço isso. Acho que a influência existe e eu reconheço, mas a influência não sobrepõe esse brincar tradicional. Aqui no contexto rural em que nós estamos, apesar de as famílias terem diminuído, existem muitos agregados e existem agrovilas. Então esse isolamento acaba não acontecendo. Não é uma regra, claro, mas em maior parte, as crianças participam de vivências com outras crianças e brincam com os seus pais ... As crianças do contexto rural, eles amam brincar de fantasia. A fantasia é igual no contexto urbano, porque o gostar de assumir papéis é igual. Eu já trabalhei fantasias tanto lá quanto aqui, e o brincar com esse tipo de material, eles adoram, amam, vivenciam os papéis, criam e recriam de uma forma, se não igual, bem semelhante... Professora Roberta

Nos dois contextos, tem a ver com o lugar de vivência doméstica. No contexto urbano, as crianças brincam muito de polícia, de bombeiros, professoras, são as donas-de-casa e as médicas, papéis relacionados ao contexto urbano ... Eu não sei se brinca mais, mas falo que às vezes o estímulo, a motivação, é maior entre as crianças rurais ... O brincar do encaixe talvez os limite, o brincar com figuras geométricas, com blocos. Sem encaixe, em que você constrói livremente, eles brincam mais... Mas aqui, nunca uma criança não brincou. Mas eu posso dizer que eu percebo que a concentração não é muito grande... Professora Roberta

De modo geral, fica para mim a idéia de que a professora Roberta compreende o brincar na infância como uma experiência produzida social, cultural e historicamente, que se transforma a partir da interação de seus a(u)tores com sua realidade, tanto a mais presente quanto a mais ampla. Exemplo disso é o fato de que, segundo ela, em ambos os contextos, o brincar convive com a presença da televisão e de brinquedos vinculados a ela, por vezes em menor ou maior grau.

Assim como a professora Marta, a professora Roberta percebe e reconhece como importante a presença de elementos naturais entre as brincadeiras e brinquedos das crianças que vivem no campo, assim como suas interações, que são, para ela, mais expressivas do que as crianças urbanas, visto que são caracterizadas como desinibidas e destemidas, com expressões verbais e corporais mais evidentes. E mais do que isso, não gostam muito de brincadeiras com regras e que exigem delas mais concentração, comparadas às crianças urbanas.

Aqui as crianças trazem brincadeiras pra você, porque essas brincadeiras circulam. É cultural, às vezes o pai e a mãe ensinam. Por exemplo: "Plantei um pé de alface no meu quintal/Passou uma menina de avental/Rebola menina, rebola menina/Que eu quero ver". Eu não conhecia essa cantiga, foi uma aluna que trouxe. Ela me explicou toda a regra, todo mundo em roda, uma menina é escolhida, ou mesmo um menino, porque a gente tem que fazer a variação de gênero, pra rebolar. Aqui, as crianças rebolam... Lá (no contexto urbano), elas são mais cheias de dedos. Aqui, eles são mais desinibidos e têm mais autonomia. A expressão corporal e verbal deles é maior. É uma outra relação do corpo com o ambiente. Eles são mais seguros do que as crianças da cidade ... Aqui, a relação é outra: a referência forte aqui é o peão. É parte do universo deles. Perto daqui tem um sítio onde eles fazem rodeio, coisas assim. Os pais também cuidam de cavalo, de vaca, eles sobem em cima... Então é o peão mesmo. Eles andam de charrete, é o peão, tem uma cultura! ... eles são destemidos. Eles não têm receio do animal peçonhento, da cobra... Claro, eles sabem que é perigoso e não vão mexer, mas não existe aquele horror. Faz parte do universo deles... As crianças daqui todos participam e são bem ativos, cheios de energia. É engraçado que, na escola urbana, a gente usa mais a televisão do que aqui. Eu acho que eles (crianças urbanas) se cansam mais rápido de brincar ... Professora Roberta

Quanto ao relato e concepção de brincar na infância, referidos pela Professora Luíza, que viveu sua infância em contexto urbano e teve contatos frequentes com o contexto rural, os excertos abaixo relacionados aproximam-se às narrativas das professoras Sofia, Vitória e Barbara, quando mencionam que as crianças do contexto rural estabelecem uma relação de propriedade com seus brinquedos.

Na sexta-feira eles trazem os brinquedos. Alguns ainda relutam com essa troca de brinquedo, e como eles não têm acesso a tantos brinquedos, e tem restrição, eles têm medo que o amiguinho vá quebrar, eles têm mais um amor ao brinquedo, eu percebo. Lá (no contexto urbano), a gente tinha muito brinquedo, então muitas vezes um brinquedo nem interessava, e aqui é diferente. A não ser os brinquedos comuns, como baldinhos, qualquer brinquedo eles tratam com muito carinho. Eles trazem bonecas, às vezes diferentes, tem uma boneca de tecido que a gente vê que foi a avó que fez, essa boneca a criança não deixa pegar ... Eu acredito que deve ter um momento do brincar em casa, porque a gente vê a conservação. São bem conservados, não é aquele brinquedo que você nota que está desgastado pelo uso. Mas eles não ... Eu percebo o cabelo sempre impecável, a roupinha da boneca bem cuidada. É aquele brinquedo tão almejado que foi ganho ou de aniversário, ou de Natal... E que quase virou um objeto de decoração... É que eu acho que a instrução dos pais é assim: "Não vai quebrar que eu não te dou mais!", "Não deixa ninguém pegar porque senão você vai ficar sem!"... Já escutei essa fala. "Eu não posso dar, minha mãe não quer" ... Hoje, eles brincam de forma meio adulta, com um palavreado meio adulto, a gente precisa interferir. Professora Luíza

Percebe nítidas diferenças entre crianças urbanas e rurais, atribuindo a essas últimas uma presença marcante de relação com adultos em suas experiências e repertórios lúdicos. Segundo ela, as crianças rurais possuem responsabilidades características do mundo adulto, como atividades de trabalho tanto doméstico quanto na agricultura.

Evidenciam-se, em sua fala, percepções de que a criança rural possui menos acesso a brinquedos, que resistem mais às interações com seus pares, às cooperações, que são mais apegadas e afetivas ao adulto e aos brinquedos, numa relação de propriedade e de apego mais intensa do que as urbanas. Segundo ela, as crianças rurais preservam mais seus brinquedos com temor de perdê-los e por terem comportamentos mais próximos a de adultos, do que crianças urbanas. De modo contrário, para ela, no contexto urbano a criança possui mais brinquedos e é menos apegada aos adultos e aos brinquedos.

Sim...eles têm muitas diferenças, sabe. Eles têm o jeito deles brincarem, eles têm os "causos", que a gente aproveita muito na parte da linguagem, de expressão escrita ... E quem conta essas histórias? As avós? Sim, são as avós. Geralmente, ou então tia, eles têm bastante familiares que vivem juntos, madrinha, padrinho... Eles têm essa convivência. É lógico que eles têm contato com televisão e tudo, mas não como os da zona urbana ... Professora Luíza

As diferenças não param por aí, para a professora Luíza, hoje as crianças brincam menos do que ela brincou em sua infância, sendo que algumas crianças rurais trabalham em casa em atividades domésticas e rurais, como capinar lavoura, colher laranja e cuidar de irmãos mais novos, apresentando uma linguagem muito semelhante à de um adulto, portanto, não infantilizada e diferente daquilo que se concebe para uma infância arraigada a um ideário romântico e idílico.

Nesse aspecto, segundo a professora, as crianças rurais, particularmente, apresentam comportamentos mais individualistas e sexualizados e falam em homicídios e suicídios com mais frequência. A televisão, para ela, está presente em sua realidade, mas em menos proporção, do que entre crianças urbanas.

Eu comparo com os meus filhos... Meus filhos não saem de dentro de casa, e eu com a idade deles ia para a escola a pé... E eu falo pros meus filhos a respeito de algumas brincadeiras, mas eles não conhecem. A gente nadava em represa, enquanto hoje, se nadar em represa, a gente já pensa no perigo, vai morrer... Andava muito descalça, coisa que hoje em dia não acontece... A gente nem escutava quase televisão, também. Praticamente, o horário do jornal que o pai e a mãe assistiam, a gente já tava dormindo. O mundo adulto era meio à parte, não tinha isso de criança dormir nove, dez horas da noite. Quando eu estudava à tarde eu chegava em casa, fazia a tarefa e já ia brincar, tinha o horário da brincadeira, o horário do banho, o horário do sono, era bem regado, e eles já não têm isso. Às vezes o pai chega às nove horas do serviço, aí é que eles vão jantar, pra depois tomar banho, às vezes esquecem da tarefa porque tem que chegar em casa e cuidar de animal, ou mesmo cuidar de irmão pequeno, com essa idade... Hoje, as crianças brincam. Menos do que eu brinquei, muito menos. A oportunidade da brincadeira praticamente é aqui na

escola. Tem, é claro, as exceções. Tenho dois ou três que têm pais que levam a Araraquara pra passear, na captação de águas, por exemplo ... Mais diferenças (em relação às brincadeiras com as quais brincou) . Eles têm convívio com crianças, tal, mas o meu convívio com criança era muito mais amigável, a gente tinha prazer em ter outra criança pra brincar, a gente não era tão egoísta nem tinha tanta malícia. E hoje, principalmente a minha turma, têm uma sexualidade muito aguçada ...
Professora Luíza

Em seu modo de ver, a professora Luíza, não percebe seus alunos-crianças como sujeitos históricos, produtos e produtores de cultura e história; crianças que agem, interagem e reagem no ambiente ao qual se inserem.

Em vista desses apontamentos, me parece que o fato de as crianças e suas brincadeiras de hoje serem por ela consideradas tão diferentes em relação às de sua infância, a leva à perplexidade diante desta diversidade de valores, postura e vivências.

Antes, na própria colônia eles tinham os brinquedos, crianças da mesma idade, eles brincavam... Só alguns com vizinhos, porque eles moravam longe, em fazendas distantes. Hoje, eu vejo muita responsabilidade, a preocupação de não sujar o tênis. Aquela ali muitas vezes não fica muito tempo na areia, pra não se sujar ... Só que o convívio com o adulto, eles não têm fala de criança. Eles vêm pra sala de aula, mas não com assunto próprio de criança. Assunto de homicídio, suicídio... as vezes esquecem da tarefa porque tem que chegar em casa e cuidar de animal, ou mesmo cuidar de irmão pequeno, com essa idade. Às vezes eles chegam contando pra mim que lavam roupa, que ajudam a capinar... Tem uns que já sentem, que vão junto pra colheita da laranja, pra ajudar... Eles são bem assim: "Professora, hoje eu tenho que ajudar a mãe a lavar roupa, hoje eu tenho que..." Professora Luíza

Essa concepção parece estar associada à idéia de que as transformações da sociedade, para ela, não interferem nas formas de expressão infantis tanto na brincadeira quanto no modo de interagir com os adultos e com sua realidade.

Nesse sentido, parece que o mito da infância “idealizada como feliz”, que não está sujeita à violência, ao abandono, ao consumismo, à exposição da sexualidade, entre tantas outras situações que desnudam a realidade que vivemos, não percebe uma infância plural que se submete ao tempo e à opressão dos papéis impostos pela sociedade.

Da professora Paula: a partir de infância vivida exclusivamente em contexto urbano

Já a Professora Paula, que viveu sua infância exclusivamente em contexto urbano, afirma, na mesma direção que a professoras Sofia, que concebe as crianças de hoje como muito susceptíveis a brincadeiras e brinquedos virtuais, e tal atributo como elemento não relevante em sua formação e constituição infantil. Alega que a criança de hoje “não sabe mais brincar” com o outro e com brinquedos artesanais, como ela brincou.

Ressalta que a brincadeira dessa criança é mediada pela violência, repetição e pelo empobrecido repertório lúdico que desenvolve. Segundo ela, as crianças com as quais trabalha e que vivem em contextos rurais brincam muito de correr, compreendendo correr como algo distinto de brincar: uma atividade sem regras, espontânea e destituída de valor/representação lúdica.

Além disso, para ela, suas brincadeiras apresentam um imaginário muito reduzido e não incorporam nem assumem uma identidade rural. Assim como as professoras Sofia e Vitória, identifica a manutenção da brincadeira de casinha entre as meninas, assim como uma forte segmentação de gênero no brincar entre as crianças. Nela, meninas brincam com bonecas enquanto meninos brincam mais de correr, como já dito.

As crianças não sabem mais brincar ... O brincar deles hoje é correr e bater, é violência... Era aquele negócio de não saber brincar. Como eles não sabem brincar, eles queriam guardar os brinquedos para ficar correndo. Eu deixei para ver o que eles iam fazer, mas percebi que a brincadeira era o correr, correr por correr e isso não é brincar... Professora Paula

Elas não sabem mais, elas vivem num mundo tão diferenciado hoje em dia e, quando eu entrei aqui, eu não sentia isso. Eu trabalho aqui há doze anos e não sentia tanto isso, porque eles eram de uma área rural sem as tecnologias que eles estão tendo hoje, então brincar, para eles, era uma coisa de tradição, de família, de pai para filho e hoje não tem mais isso. Eu estou percebendo que, de uns 6 anos para cá, cada vez mais a tecnologia tem invadido a área rural também. E aí, o que acontece? Eles não sabem mais brincar. Quanto menor a criança parece que menos eles sabem brincar. Eles ficam hoje no Playstation o tempo todo... Todos saem lá fora para brincar, e eu noto muito isso quando eu levo eles lá fora para brincar... Correm. Para eles, brincar é correr. Só correm para lá e para cá... No Dia do Brinquedo, as meninas traziam mais bonecas ... Eram mais bebezinhos, algumas traziam bichinhos, mas não tão grandes porque senão não cabe na bolsa ... Foi aí que eles começaram e que as meninas começaram a também brincar com as bonecas e houve uma integração das meninas brincando com os meninos. Teve um que trouxe um carro forte, grande, e elas começaram a brincar com ele como se fosse uma ambulância... Então ele era o motorista da ambulância e elas estavam com crianças que estavam passando mal e foi aí que eles começaram a brincar. Professora Paula

Com isso, a professora Paula afirma que as crianças utilizam mais os brinquedos eletrônicos para brincar em detrimento dos artesanais e tradicionais, e que por isso a tecnologia é a responsável pela diminuição do brincar neste contexto.

Nessa direção, compara o brincar de hoje ao seu brincar na infância e diz que a diferença está em: antes havia uso de poucos brinquedos para brincar, mais relação entre pais e filhos, maior capacidade de transformação (imaginação/simbolização) de brincadeiras e brinquedos entre as crianças. Com um tom um tanto saudosista, a professora Paula comenta que com a intervenção que vem desenvolvendo em sua rotina profissional, é possível modificar esse tipo de relação da criança com seu brincar e com seus pares. Sobre isso diz:

Antes, o brincar era ampliado, porque a imaginação era muito despertada, tinha muito para despertar a imaginação ... De uns anos para cá, uns 3 ou 4 anos para cá, estou sentindo que elas (as culturas lúdicas rural e urbana) estão se integrando mais e isso é uma judiação. ... Quando eu entrei aqui há doze anos atrás, eu não sentia que existia tanto a presença do urbano, era aquela coisa de tradição rural, mesmo, que passava de pai para filho e a criança brincava de uma maneira até melhor, embora ela não tivesse o brinquedo... O brinquedo era o construído, o da imaginação, era um pedaço de pau que virava um brinquedo. De uns quatro anos para cá, já sinto que não, sinto que está mais integrado ... Professora Paula

Neste caso, ao que parece, a professora Paula percebe diferenças entre a cultura lúdica de ontem e de hoje e as trata exaltando a primeira em detrimento da segunda.

E como que era brincar de escolinha? Eu percebi diferença entre eu e minha filha, por exemplo. Brincar de escolinha, para minha filha, quando ela era criança, era gritar o tempo todo ... E eu comecei a me lembrar da minha brincadeira de escolinha, que era diferente, com certeza. Professora Paula

Em breve síntese, é possível dizer que em relação ao como as professoras concebem o brincar em suas práticas docentes, constatei que a maioria delas não leva em consideração o processo de construção, interação e interlocução das crianças quando brincam, nem tampouco suas experiências apreendidas no imenso repertório cultural e social com que se relacionam diariamente fora da escola.

4.2 Das Concepções de Brincar na Prática Docente

Das professoras Sofia e Vitória: a partir de infâncias vividas exclusivamente em contextos rurais

A respeito da forma como concebe o brincar em sua prática docente, passo às narrativas da professora Vitória, que a percebe como uma atividade que pode antecipar situações da vida real de um sujeito. Por isso, a professora incentiva o jogo simbólico entre as crianças com quem atua como forma de criação de novos significados para o cotidiano vivenciado pelas crianças. Particularmente em brincadeiras que representam relações interpessoais onde experiências de gênero sobressaem, a professora Vitória intervém da seguinte forma:

... Você vai conversando e quando você fala “mas quando você tiver neném, você não vai pegar no colo” e eles dizem “vou”, isso já quebra a questão de pegar a boneca. E eu falo assim “mas então você tem que aprender a pegar, não?” e pergunto “quem pega o neném melhor?” e eles reparam que as meninas pegam melhor, quem sabe pegar e quem não sabe pegar. E as meninas vão explicando como se segura e tal. E eu falo “então, e se a gente não aprender a pegar enquanto estivermos brincando com as bonecas? Tem até curso pros papais, eles dão banho nas bonecas, trocam as roupas, mas se a gente brincar desde já não precisa fazer curso para ser papai, né?” ... Eles começam a querer brincar de casal e tudo. Aí falam assim “ah porque fulanas não querem deixar entrar na casa delas e nós queremos brincar juntos”. E os meninos mesmos começam a brincar, de visitar, começam a pegar o neném e a cuidar etc. E falam assim “ah, meu pai ajuda a lavar a louça e tal” e eles vão brincando porque eles têm vontade de ir lá nos brinquedos das meninas, na geladeira e tudo, mas eles não se sentem à vontade. A partir do momento que quebra isso, tem menina que fala “mas eu quero brincar de carrinho” e elas vão brincar de carrinho. No começo, quando as meninas vão brincar de carrinho, elas falam “não, menina não pode brincar de carrinho, você vai brincar pra lá, aqui é só os meninos”. É a tal coisa, eu digo “mas não tem mulher que dirige?” e eles dizem “tem”, daí pergunto “então por que menina não pode brincar de carrinho?”. Aí eles ficam pensando “é, não tem porque mesmo, então pode, né” ... Uso textos também, uso livrinhos. Professora Vitória

... ano passado, eu peguei uma boneca e pedi pra que eles fossem passando a boneca de colo, e alguns meninos não queriam nem por a mão na boneca, porque parece que tinha alguma doença contagiosa que vai pegar neles, já tá interdito, está incorporado neles. Quatro anos e meio e eles já estão falando, com o perdão da palavra, seu viadinho, eles falam. “Ai, ai, ai, veio de rosinha. de rosinha”...(...) então eu falo pra eles “mas se tem mulher que dirige ônibus, caminhão e trem, então por que mulher não pode brincar de carrinho?” Eles mesmo vão falando “ah, mas meu pai ajuda minha mãe a limpar” ou “meu pai não ajuda, não”. E aí vou conversando “Quando você tiver seu neném, você não vai pegar ele no colo? Só a mamãe vai pegar, o papai não pega o neném?” e eles dizem “não, o papai pega sim” e eu digo “mas se o papai pega o neném, por que vocês não vão brincar de boneca?”. Quando eles pegam a boneca no colo, eles não sabem pegar e as meninas já ninam, né. E eles pegam desajeitados. Professora Vitória

Nesse sentido, a professora se sensibiliza com as demarcações tipificadas entre meninos e meninas e provoca a criação de espaços para negociações e reflexões a respeito, tendo em vista que considera o brincar como atividade que confere sentido a essas manifestações, especialmente quando se transforma em espelho de suas experiências cotidianas. Por isso, as expressões carregadas de preconceitos e estigmas das crianças em relação ao gênero oposto são por elas questionadas nas brincadeiras. Nestes termos, a professora propõe a ampliação do repertório lúdico das crianças, visto que observa e participa ativamente de suas brincadeiras, reconhecendo nelas sua relevância na constituição tanto de sua identidade de gênero quanto de seus valores a respeito dessa questão.

A este respeito, a professora comenta que as meninas manipulam com mais destreza as bonecas em relação aos meninos porque escolhem e brincam com mais frequência com elas, visto que são estimuladas a essa representação, pois reproduz valores há muito transmitidos através da família e da sociedade como um todo. O encaminhamento que dá ao brincar com representações que envolvem relações de gênero e sexualidade, passa pela sua compreensão de que as crianças estão expostas e interagem com elementos vinculados a eles em seu cotidiano e que essa relação traz implicações para a forma como se apropriam desta realidade. A meu ver, essa compreensão de brincar, como aprendizagem social, está intimamente relacionada à sua concepção de infância, que parece vê-la como um sujeito contextualizada social, cultural e historicamente, que não está nem é indiferente às circunstâncias da vida.

Nas narrativas a seguir, é possível perceber que, ao mesmo tempo em que a professora Vitória associa brincadeira com processo de aprendizagem, entendendo-o como uma tríade brincar/jogar/aprender/, inerente um ao outro, critica o sistema educacional que impõe sua presença sem que considere o sentido que pode ter para a criança essa atividade.

... a questão da valorização do brincar, até pela própria Secretaria da Educação, vai fazer curso, vai fazer tudo, só que a cobrança é tão grande de alfabetizar, a cobrança é tão grande em cima de professor de Primeiro ano ... parece que o brincar está totalmente separado da sala de aula, da lousa e do giz, as pessoas não conseguem fazer esse entrelaçamento entre as duas coisas. Então tira muito mesmo a criança do brincar e soca na sala de aula, isso acontece lá também... Professora Vitória

Em sua fala, a professora parece não querer perder de vista o caráter interativo que o brincar sugere, ainda que o aborde enquanto um recurso didático-pedagógico que mascara, a seu ver, para a criança, o aprendizado de conteúdos específicos como leitura, escrita e

matemática, por exemplo. Para a professora Vitória, jogar é uma atividade que não inibe a criança em sua ação.

penso que quem aprende brincando, brinca aprendendo – e eu não tenho problema de me podarem, eu consigo criar e conciliar as duas coisas... e eles não sabiam o quanto eles estavam aprendendo na brincadeira porque na brincadeira eles estavam aprendendo a ler, estavam aprendendo número. Eu colocava o boliche e no boliche tem que saber quantos pontos fez e isso já na educação infantil, então eles vão olhando, ou lêem os números, somam os números e eles acham que estão brincando, não acham que estão fazendo conta de matemática e aprendendo matemática ... vincular a aprendizagem à brincadeira. Professora Vitória

Já teve escola rural em que trabalhei onde eu reconstruí o espaço da escola e fiz, por exemplo, a pescaria porque eles estavam aprendendo sílabas e junções de vogal e eu coloquei isso nos peixes, então “pesca o peixe, mas tem que me dizer o que está escrito” e eles ficam tão empolgados de pescar esse peixinho, com varinha mesmo, de bambu, com caixinha de serragem e peixinho, que essas crianças chegavam 07:00 para uma aula que começava às 07:30 dizendo “vamos, professora, vamos que nós queremos aprender, queremos ir para a sala de aula”. E aquilo era uma brincadeira e era uma região carente que não tinha muito o brincar, né... Não vou cobrar deles o sério, não consigo fazer isso “agora nós vamos sentar e aprender português”. Faço tudo brincando e eu penso assim, eu consegui desenvolver minha criatividade ... Aí eu achei um jeito, tem jogo de computador e eu ponho eles lá e eles conseguem aprender o alfabeto na brincadeira do computador e para eles é brincar porque é joguinho. Então tem lá, aparece a letra A e tem que clicar em cima, aí vem o avião, o homem fala “avião”, o avião dá uma volta e pousa em cima do A. Quer dizer, eles estão brincando, se divertindo e eles aprendem. ... Eu tento o tempo inteiro brincar com eles, mas sempre focada no objetivo. Professora Vitória

Eu procuro trabalhar tudo por jogos, mesmo, vários tipos de brincadeiras. Professora Vitória

O que é significativo destacar, ainda, em suas narrativas, refere-se à sua proposição de brincar que coloca em evidência a manipulação/apropriação de objetos lúdicos artesanais, como parte de sua crítica à relação de consumo e ao descarte rápido que a criança vem desenvolvendo com os brinquedos, como é possível observar no excerto abaixo:

O caminhãozinho, por exemplo, que a gente fazia de lata, foi ano passado, não, foi ano retrasado, que eu fiz com eles, mas você tinha que ver que festa que aquilo foi, e como pra eles é importante porque eles construíram em conjunto. Eu levei um de lata de leite pra levar pra eles, e fiz um com copinho de danone. Um copinho de danone com carroceria e um de caixinha de margarina com caçamba, aí nós furamos e colocamos duas tampinhas de garrafa, um palito de churrasco, aí eu recortei de papel laminado os vidros pra eles colarem, e eles pintaram. Fomos pro laboratório com pincel e tinta plástica, e eles pintaram os dois potinhos. Você precisava de ver que felicidade ... Professora Vitória

Pra criança, pra ela brincar com um carrinho de danone ou com um carrinho comum, talvez seja mais significativo pra ela o carrinho de danone, porque ela fez, ela pintou, só que o mundo não está levando a isso, o mundo está levando a você consumir

mesmo, a você comprar um carrinho, que ele pode estar inteiro, mas se ele estraga a mola você tem que comprar outro carrinho. Professora Vitória

... antes, na minha época, as latas de óleo eram retangulares e ele (meu pai) fazia o caminhãozinho com molinha, com pneuzinho, tudo bonitinho, fazia os pneus com chinelo havaiana ... Eu fiz ano passado na escola, só que usei lata de leite ninho ... Professora Vitória

Eu acredito que se perde mais é nessa relação, uma relação dos pais, dos avós, com a criança, porque você pode pegar um dinheiro, a avó e vir aqui, comprar um presente e pôr lá, não é tão significativo quanto perder uma hora, duas horas sentada construindo um brinquedo. Isso marca. Professora Vitória

Para a professora Vitória, autorizar o brincar em sua prática docente significa oportunizar experiências às crianças semelhantes àquelas em que viveu em sua própria infância. Sobre isso, vemos no excerto a seguir, uma relação estabelecida entre trabalho e brincar no contexto rural, como algo legítimo neste ambiente, em seu ponto de vista.

A este respeito, a professora compreende que brincar como uma forma de trabalho ou trabalhar como uma forma de brincar é um elemento presente nas brincadeiras das crianças, porém interditado na escola. Para tanto, prossegue dizendo que esta prática lúdica pode ser autorizada, desde que a família a transmita às crianças como um bem legítimo à formação da criança, social e culturalmente. Neste caso, faz críticas à relação de diferenciação entre brincar e trabalhar feita pela sociedade (e pela escola). Propõe um brincar que imite o trabalho como prática cultural, como forma de manutenção e preservação de identidade cultural de um sujeito.

Tem uma questão do brincar que é muito séria, porque, se uma criança pegar o caminhãozinho, ela está brincando; se pegar uma vassourinha, está brincando; mas se pegar uma enxada, está trabalhando... Quer dizer, todo esse peso do trabalho infantil é uma sacanagem porque, de certa forma, tira eles da cultura deles. Se o brincar é um treino para o futuro... a nossa escola deveria oferecer formas de brincar cooperativamente, não é só o cabo da enxada, mas deveria oferecer brincadeiras diferentes... conversando com uma avó, ela falou “na minha época, a gente ganhava uma galinha, cuidava da galinha pra que ela tivesse pintinhos e os pintinhos eram nossos pra que a gente aprendesse a negociar”. Então veja, está envolvido o trabalho, mas é um trabalho que não tem peso, igual na cultura indígena, é um trabalho que não tem o peso de exploração. ... Professora Vitória

Nos excertos abaixo, sobressai a liberdade para a criança brincar em ambientes abertos e externos à sala de aula, assim como sua preocupação em incluir a observação das

brincadeiras infantis enquanto elas acontecem entre as crianças, particularmente em brincadeiras de casinha (com bonecas) e no parque de areia. Segundo ela, esta prática foi aprimorada a partir de experiências vividas em sua trajetória profissional na educação de crianças.

... geralmente deixo a brincadeira livre assim, quando vamos: parquinho, areia e brincadeira de casinha, aí eu observo. A areia e o parquinho servem para a socialização e a casinha serve para observar e ver a realidade deles. Lembro que quando eu estava em São Paulo, ali eu comecei a prestar muita atenção. Tinha um menino de quatro anos brincando de carrinho e a menina de cozinha e ela dizia: “ô bem, vem almoçar” e ele dizia “já vou”, e ela “ô bem, vem que está esfriando” e ele “já vou!” e ela de novo “bem!” e ele “perai que vou só tomar uma pinguinha ali na padaria e já volto já!” (risos). Desde esse dia comecei a observar muito porque eles vão soltando a realidade e é aí onde você conhece melhor eles, mas eu faço de conta que não estou observando... Professora Vitória

a única hora em que eu deixo eles livres para brincar, que ainda assim - porque eu sou das antigas mesmo, ponho de castigo – então a única hora em que eu deixo eles livres para brincar ... é no parquinho e na brincadeira de boneca. Na brincadeira de boneca eu gosto de observar, eu sento e só fico olhando para conhecer um pouco da realidade ... Professora Vitória

Com exceção das brincadeiras que representam armas, a professora comenta que não as consente em sua prática docente, pois as restrições a essa brincadeira advém da preocupação da escola com a violência e sua expressão entre as crianças. Deixa claro em sua fala que em sua concepção de brincar ela não proibiria/coibiria essa atividade, pois a viveu de um modo muito expressivo em sua própria infância. Com isso, manifesta sua crítica à esta postura da instituição:

Na escola, com relação à arma, jamais, de jeito nenhum, se ela (a direção) vê, ela corta na hora. Ela já fala: vamos brincar de outra coisa, porque a arma não é legal... na hora ela fala, ela interfere, e cada hora ela fala uma coisa, mas se ela vê ... Informalmente, mas se acontecer de estar assim, e ela perceber, na hora ela já vai condenar a gente com o olhar. Com certeza ela condena com o olhar, como quem diz "o que você está fazendo que você não está vendo isso?" Como se fosse um absurdo. Professora Vitória

Quanto à concepção de brincar em sua prática docente, dada pela professora Sofia, em suas narrativas, considera a necessidade e o desejo da criança no processo de brincar. Não concebe o brincar como imposto, nem tampouco distinto atualmente do modo como se ela

relacionava com sua experiência lúdica infantil. Sobre isso, comenta quando propõe uma brincadeira tradicional com regras para as crianças:

... a gente até dá a oportunidade da criança escolher com o que ela quer brincar, mas só tem aquilo, que é limitado ... um brinquedo que a gente brincava também, a gente enfileirava todas as cadeiras assim e brincava de trenzinho, outro dia eu fiz isso na sala, eu tava trabalhando o primeiro, o último, quem está atrás dele, quem está na frente dele, tava dando uma recordada na pré-escola, faz parte, e eu fiz assim, tinha oito crianças, eu fiz oito vagões, ai, como eles gostaram, eles adoraram, porque é uma coisa diferente, porque também, não adianta eu falar pra criança: brinca com a carriola! Não é aquilo que ela quer, ela quer algo que ela mesma possa construir, ou algo que satisfaça ela. Não é aquilo que ela quer, não adianta eu falar: menina vai brincar com essa boneca! Não adianta, não é aquilo que ela quer. O brincar não é imposto. Professora Sofia

Ao que parece, a professora Sofia autoriza o brincar em sua prática docente justificando-o por perceber que ele assegura a relevância de seu significado em sua história, visto que lhe atribui um valor inestimável na constituição de sua história de vida pessoal e profissional. Nesse sentido, brincar, em sua forma de ver, significa oportunizar experiências semelhantes àquelas em que viveu em sua própria infância, o que de certo modo não combina com seu modo de perceber a presença de brinquedos industrializados e tecnológicos, como algo destituído de sentido.

Das professoras Barbara, Marta, Roberta e Luíza: a partir de infâncias vividas em ambos os contextos, rurais e urbanos

Quanto à professora Roberta, que viveu sua infância em contexto tanto rural quanto urbano, existe diferença entre a sua prática docente no contexto rural e no contexto urbano. No urbano, segundo ela, a brincadeira não é concedida livremente, mas sim como uma atividade controlada pelo professor. Em ambos, o brincar é compreendido como instrumento didático, com resultados e objetivos determinados.

A gente acaba se apegando mais a questões burocráticas e conteudistas. A gente fica muito presa a essas questões, "o que a criança saiu sabendo de conteúdos específicos?", conteúdos úteis e mensuráveis, isso tem que ser mostrado pro seu trabalho ser reconhecido... proponho, sim, porque é importante, tudo o que eu penso

é num contexto de ensinar, num contexto pedagógico, tudo tem um objetivo.
Professora Roberta

Então, o brincar passa puramente por planejamento, "o que eu vou dar de brincadeira hoje?", sabe uma coisa mecânica? A gente, como professora, faz isso... Nós temos a rotina, na outra escola, tudo tem um horário... É uma coisa que acaba sendo mecanizada, não é uma coisa espontânea. "Ah, professora, vamos brincar agora?", eu não posso fazer isso! Você entende? Eu não posso porque tenho outras coisas ... porque a gente aproveita também a hora de brincar pra ensinar conteúdos e tal ... Professora Roberta

Para ela, as crianças criam situações imaginárias todo o tempo, em ambos os contextos, especialmente quando brincam com fantasias e faz de conta. Nesse sentido, parece que a professora reconhece a interatividade imaginativa das crianças em atividades simbólicas como essas.

Eu já trabalhei fantasias tanto lá quanto aqui, e o brincar com esse tipo de material, eles adoram, amam, vivenciam os papéis, criam e recriam de uma forma. Professora Roberta

Todavia, ao que parece, para ela, somente à criança com quem atua no contexto rural, vista como diferente daquela vive em contextos urbanos, sujeito interativo, curioso, criativo e ativo, a brincadeira é garantida como possibilidade para seu desenvolvimento social, cultural, cognitivo e afetivo. Nesse sentido, no contexto rural se valoriza a realidade social e cultural das crianças e a interação corporal e afetiva que se desenvolve e se expressa nos modos de apropriação infantil do espaço escolar. Sobre isso ela diz:

Então nós explorávamos o espaço externo da escola. Explorávamos o cimentado, o desenho livre no concreto... Pegávamos esses brinquedos, estipulávamos um lugar, como um corredor, e levávamos, ou então a brincadeira dirigida, ou a brincadeira livre. Ou a gente ia para baixo de alguma árvore fazer alguma leitura, ou brincar de casinha, ou jogar bola no gramado, quando a grama está baixa. Areia, a construção de casas, castelos, bolinhos e uma série de outras coisas... Professora Roberta

Neste caso, a professora aponta onde, do que e quanto tempo as crianças podem brincar, não dando lugar e representatividade à demanda lúdica que emerge das crianças, que têm que obedecer a sua proposição de brincadeira.

Segundo ela, no contexto urbano o brincar é assumidamente abordado como recurso didatizante, sistematizado e, sobretudo, controlado, na medida em que esta prática representa e assegura o desenvolvimento da proposta educacional da instituição de educação infantil (de caráter privado) a qual se vincula em outro período.

Para ela, o brincar da criança em contextos escolarizados (e isso não exclui em suas narrativas a escola de contexto rural, como pudemos observar no fragmento acima) precisa ser dirigido. No fragmento abaixo é possível identificar a forma como a professora diferencia sua prática docente em relação ao brincar nos dois contextos, urbano e rural. Sobre isso, a professora declara:

Aqui no contexto rural, nós mesmos como profissionais podemos explorar isso, já na cidade a gente valoriza outro contexto, o brincar lá é sempre direcionado e tem um fundamento. É um brincar que tem a ver com aprendizado sistemático, dirigido. Eles sentem prazer em todo o brincar, mas não é um brincar só pelo prazer, existe uma finalidade ... Lá no contexto urbano o professor tem que brincar junto. Não basta olhar, tem que participar. O professor não se propõe a brincar, ele se propõe a direcionar. A proposta pedagógica é você brincar junto, fazer parte daquele contexto. Você tem que manipular, direcionar, mas dentro da ação do brincar ... a gente aproveita também a hora de brincar pra ensinar conteúdos e tal... quando eu proponho uma atividade lúdica... Proponho, sim, porque é importante, porém, tudo o que eu penso é num contexto de ensinar, num contexto pedagógico, tudo tem um objetivo” ... A gente acaba se apegando mais a questões burocráticas e conteudistas. A gente fica muito presa a essas questões, o que a criança saiu sabendo de conteúdos específicos?, conteúdos úteis e mensuráveis, isso tem que ser mostrado pro seu trabalho ser reconhecido ... na cidade o conhecimento é mais sistematizado, a gente valoriza mais o desenhar no papel ... Professora Roberta

Se eu falar “podem brincar”, o brincar, no contexto escolar urbano, vai ser o correr, o pegar. Criar brincadeiras com regras, como por exemplo, de esconde-esconde e pega-pega, por eles mesmos, eu nunca vi sem que aquilo tenha sido proposto. A não ser brincadeira de roda, mas depois vc teve um direcionamento, entende? ... aqui, nós mesmos como profissionais podemos explorar isso (sobre passar a cultura lúdica de um lugar na escola) já na cidade a gente valoriza outro contexto, o brincar lá é sempre direcionado e tem um fundamento... Professora Roberta

A professora comenta que quando “autoriza” o brincar em ambas as escolas, ao dizer “se eu falar, podem brincar”, as crianças no contexto urbano repetem brincadeiras mais corporais como correr e pegar. Para ela, as crianças urbanas desconhecem brincadeiras tradicionais e tem um repertório lúdico empobrecido.

Ainda que a professora reconheça a presença do brincar em sua prática, evidencia uma concepção de brincar arraigada aos preceitos curriculares que o vinculam à aprendizagem de conteúdos. Neste caso, para a professora Roberta, o brincar é apresentado como inerente ao

processo de aprender e independe do sentido social, afetivo, cultural ou mesmo cognitivo dado pela criança à sua brincadeira:

Hoje em dia se fala em educar através do brincar. Eu acho que todo brincar educa... Ela está aprendendo, está descobrindo papéis, sejam eles positivos ou negativos. O aprender está dentro do brincar. Em todo o brincar, existe um aprender. Mas às vezes isso não passa aos nossos olhos. Professora Roberta

Penso que quando a professora diz “*se fala em*” está se referindo à forma como cursos de formação, assim como a política educacional vem se posicionando em relação ao brincar na escola, como prática educativa que requer atenção do educador, dado seu caráter cognitivo e potencial para o processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos escolares. Com isso, parece que a professora se vê à *mercê* destes dispositivos sem que perceba o seu direito de posicionar-se autonomamente em relação à ludicidade na escola.

A reflexão que faz nessa narrativa parece repetir *jargões pasteurizados* geralmente pulverizados nas inúmeras publicações que atualmente é possível encontrar sobre a temática da ludicidade, livros que atraem o leitor com a intenção de disseminar e reproduzir discursos e práticas didatizantes e espontaneístas a professores e pais que convivem com crianças, indistintamente.

Essas publicações pecam, a meu ver, porque não problematizam o tema, não incorporam e discutem pesquisas e estudos comprovados cientificamente sobre desenvolvimento e processo de aprendizagem da criança que brinca. A meu ver, fica essa impressão quando a professora Roberta assim se refere:

Porque a criança brinca pelo prazer da ação, não pelo produto final... Na verdade, é importante descaracterizar o brinquedo. Existem outras formas de se brincar. Professora Roberta

Desta sorte, a professora insere o brincar em sua prática docente respeitando um planejamento sistematizado como forma de legitimar e garantir sua presença não porque o compreenda como uma atividade social que permite à criança experimentar situações de seu cotidiano e ou mesmo se apropriar de sua cultura, ou ainda, desenvolver sua imaginação, elaborar regras de convivência, reconstruir relações e construir consciência de sua realidade,

mas como uma prática que deve ser instituída para cumprir as regimentações curriculares, como pode ser observado no fragmento abaixo:

... o brincar passa puramente por planejamento, o que eu vou dar de brincadeira hoje? sabe uma coisa mecânica? "Ah, professora, vamos brincar agora?", eu não posso fazer isso! Você entende? Eu não posso porque tenho outras coisas ...
Professora Roberta

O “*brincar pelo prazer, saudável, não descartável ou consumível*”, tal como ela se refere, fica restrito à criança que vive em contextos rurais, pois à criança que vive em contexto urbano até mesmo brincadeiras tradicionais e populares são dirigidas e propostas pela professora, tais como esconde-esconde, pega-pega, ou mesmo brincadeira de roda, pois considera que estas crianças não brincam por si próprias com estas brincadeiras, se não forem provocadas a isso. Ressalta, então, que estas brincadeiras são propostas por que têm um fundamento pedagógico que o justifique na prática docente.

A gente se sente desafiada ... Mas eu acho que, da prática pedagógica, o professor tem que brincar junto. Não basta olhar, tem que participar. E eu acho que é algo que ainda não existe. O professor não se propõe a brincar, ele se propõe a direcionar. A proposta pedagógica é você brincar junto, fazer parte daquele contexto! E recordar, relembrar. Em partes, isso existe quando a gente se propõe ao brincar. Você tem que manipular, direcionar, mas dentro da ação do brincar. E muitas vezes você consegue se inserir, mas em outras vezes não. Professora Roberta

Sobre sua forma de conceber o brincar no interior da escola, seja ela rural ou urbana, em sua prática docente, revela uma concepção de que a todo brincar da criança na educação infantil deve corresponder uma orientação metodológica claramente demarcada por duas possibilidades: ou é interpretado como um brincar educativo, didatizado e instrumentalizado, regido por uma modalidade racional de trabalho e produtividade, ou como brincar espontaneísta, que pressupõe prazer, livre recreação ou descarga emocional, no qual o professor tem o papel de controlá-lo:

Aqui (no contexto rural), nós mesmos como profissionais podemos explorar isso, já na cidade a gente valoriza outro contexto, o brincar lá é sempre direcionado e tem um fundamento. É um brincar que tem a ver com aprendizado sistemático, dirigido. Eles sentem prazer em todo o brincar, mas não é um brincar só pelo prazer, existe uma finalidade. Professora Roberta

quando a gente pensa na educação infantil, a gente sempre pensa em potencializar, em provocar um conhecimento, articular esse conhecimento, então a gente às vezes não pensa o quanto tem de conhecimento o brincar por brincar, brincar por prazer".
Professora Roberta

Percebo nestas considerações que a professora vê o brincar na educação infantil como submetido e vinculado às exigências de produtividade, à expectativa por resultados quantificáveis e ao reconhecimento da sociedade. Do mesmo modo que legitima sua preocupação em direcionar o brincar das crianças, no sentido de através dele ensinar conteúdos, reconhece que suas experiências de brincar na infância não são levadas em conta em sua prática educativa docente, pois parece que relembrar lembranças pessoais não é um processo conciliável com o contexto da educação escolar, pois ultrapassa seus muros e se diferencia daquele seu brincar na rua, no quintal e no terreiro que (re)vivera junto com seus amigos. Que sabe isso justifique essas palavras:

Apesar do lúdico estar intrínseco, junto da gente, a gente às vezes não consegue colocar pra fora na proporção que deveria ... Então, às vezes a gente se propõe, mas a nossa infância fica esquecida, entende? A gente passa a ser adulto... Você me trouxe essas lembranças. Veja, eu brinquei e não me via igual a quando eu proponho uma atividade lúdica... Mas eu não vejo, ou não via, pelo menos, o quanto de cultura nisso está inserido, o quanto que tem de significado isso, da gente nisso está inserido. Tem um significado! Professora Roberta

Como se pode observar, seus relatos elucidam uma concepção de brincar que reproduz os *slogans* impressos em muitos relatórios de projetos político-pedagógicos definidos por instituições de educação infantil e teorizações de cursos de capacitação, nos quais o brincar faz parte, por vezes somente em intenções.

Mesmo quando a professora busca elaborar um pensamento crítico em relação à temática posta em pauta, suas narrativas apontam para a influência de um pensamento técnico-científico. Digo isso, porque seus depoimentos revelam uma imensa preocupação com o cumprimento das atividades determinadas pela política educacional brasileira, que concebe a escola de educação infantil como um espaço de transmissão de informações e sem relação com o cotidiano e necessidades das crianças.

Em suas palavras sobressaem concepções de um brincar dirigido, voltado para procedimentos pedagógicos e para a antecipação da escolarização às crianças da educação

infantil. Interessante como aparecem inúmeras contradições entre suas concepções e suas práticas educativas em relação ao brincar. Para começar, menciono aquela em que a professora de um lado considera a relevância do brincar para a criança, de outro, aquela em que o concebe como um instrumento pedagógico e de informação. Se valorizado discursivamente, em sua prática educativa prepondera uma pedagogia centralizada no professor que percebe o brincar como atividade didática e sistematizada. Nesse sentido, é possível constatar uma concepção de brincar instrutivo e normatizador, que não o considera como um processo relevante na constituição do sujeito, de suas experiências sociais, particularidades, singularidades e subjetividade.

Conforme é possível constatar, seu depoimento revela uma concepção de brincar que destitui a liberdade de expressão da criança, espacialmente daquela concepção de infância e de criança na qual me assento nesta investigação. Me refiro a uma concepção que se apóia sobre a produção de pesquisas tanto na área de estudos da sociologia da educação quanto da filosofia da educação, as quais, enquanto campos teóricos preocupados com o reconhecimento e legitimidade da identidade infantil, redescobrem a criança quer em termos teóricos quer em termos metodológicos, buscando para ela, de um lado, uma perspectiva centrada na análise do cotidiano e nos processos de socialização ativa em que participam adultos e crianças, compreendendo as categorias natureza/criança e cultura/adulto como simultâneas e recíprocas, e de outro, aquela que compreende a infância a partir “do que ela tem, e não do que lhe falta, como afirmação, e não como negação, como força e não como incapacidade [...]”, fazendo uso aqui das palavras de Kohan (2007,p.101).

A forma utilizada pela professora Roberta para tecer suas interpretações em torno da temática levantada por este estudo e para justificar suas respostas mostra que sua prática educativa docente ainda se distancia do plano de pensamento das crianças com quem atua, tendo em vista que parece ter deixado de lado as experiências lúdicas de infância que construíra durante sua formação pessoal e coletiva, subjetiva e objetiva, entre seu ser e seu fazer profissional. Ao que parece, sua trajetória de vida e educacional convergem e conflitam-se entre si, diante de sua maneira de conceber sua prática docente. Caberia, quem sabe, em estudos futuros, investigar a relação entre a natureza de seu curso de formação universitária em relação ao modo como vem desenvolvendo as disciplinas voltadas à formação lúdica, no sentido de compreender em que medida suas concepções de brincar refletem suas concepções de infância, educação, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Dando seguimento às narrativas que revelam o modo como os professores concebem o brincar em sua prática docente, a professora Barbara, diferente da professora Roberta, percebe-o como tendo um lugar legítimo, na medida em que o vincula às relações com a natureza. Neste modo de autorizar o brincar, está incorporada a sua infância lúdica como referência que a justifique.

Nas palavras de Barbara, o brincar em sua infância é representado como uma atividade eminentemente cultural e necessária, que contribuiu para despertar-lhe seu imaginário. Arrisco-me a dizer que sua concepção de brincar não é infantilizada, nem tampouco simplista ou reducionista.

Nestes termos, acredito que sua concepção de brincar na prática docente advém do entrelaçamento de sua formação pessoal, de suas experiências de vida e daquilo que constituiu como pessoa, sobretudo a partir das interações simbólicas e materiais que estabeleceu com a natureza em toda a sua complexidade. Nos fragmentos a seguir sobressaem exemplos de atividades que refletem a inclusão do brincar em sua prática docente, tais como plantar, dramatização sobre histórias do assentamento e brincar na terra em ambientes externos à sala de aula:

Então eu pensava: “Não tem o tanque de areia, nós vamos pro barro, pra terra!” fiz um buraco lá na horta, “Vocês vão brincar na terra mesmo, por que não?”. Começamos a plantar nossas mudas, nossas arvorezinhas, a gente utilizava todo esse espaço verde, usava mais fora do que dentro da sala. E é isso que chocava muito a diretora. E quando a gente fazia atividades em sala, eram atividades como a dramatização da história do assentamento... E eu, no meu trabalho, eu procuro incentivá-los a explorar esse ambiente e descobrir esse ambiente. E eu vejo neles o mesmo espanto diante de uma flor, diante de uma lagartixa, diante de uma árvore, de um passarinho que eles descobrem... Trabalhamos com fantasias na sala ... Professora Barbara

A meu ver, a professora Barbara mostra-se preocupada com os espaços de brincar na escola, assim como com o resgate de referências que construiu em sua própria infância. Penso que essa idéia está tão implícita no excerto acima, que qualquer outro comentário seria redundante.

Já de acordo com o relato da professora Marta, tal como a concepção da professora Roberta, existe uma consciência de que o lugar do brincar na educação infantil está submetido e vinculado à exigência da produtividade e à expectativa e demanda de quantificação e

reconhecimento da sociedade, compreendidos por ela como legítimos no contexto da educação infantil:

É muito importante essa parte, não só pelo fato da Secretaria colocar, porque também não dá pra ficar o tempo todo só brincando... porque depois os pais vão cobrar, né, ai não faz atividade, não faz uma coisinha de escrever, porque eles querem ver essa parte, a maioria... Tem todo um planejamento, como eles são bem espertinhos a gente puxa um pouco... Professora Marta

Neste caso, embora pareça assinalar que reconhece a importância dada ao brincar na escola, mostra uma prática arraigada aos preceitos curriculares que o vinculam à aprendizagem de conteúdos, tais como leitura e escrita. Para a professora Marta, o brincar concedido à criança em sua prática docente coloca em destaque as exigências da política educacional que percebe o brincar como algo espontaneísta e recreativo.

... às vezes eles pedem, “o tia vamos brincar hoje de pato ganso, vâmo, vâmo brincar, do que mais vcs querem brincar?” Eles querem brincar de dança da cadeira, da serpente, então faz essa mistura... O tempo que eu estou com eles, eu procuro estar sempre brincando com eles, porque é importante, né?. Professora Marta

Ainda sobre sua prática docente em relação ao brincar, a professora Marta compreende que esta atividade deve ser ensinada pelo professor na escola. Para ela, este papel do professor vinculado ao brincar é condizente com a sua função de coordenar, atribuir regras e exercer controle para inibir o que se entende por “bagunça”:

Quando a gente traz as brincadeiras eles gostam também, mas é uma coisa regrada... que tem que esperar a sua vez, e faz a rodinha e não pode conversar, senão atrapalha a brincadeira com bagunça... Então eu acho que eles gostam mais dessa brincadeira deles do que da nossa. Professora Marta

Por isso que eu penso que os professores têm esse papel... eles já aprenderam a brincar de rio vermelho, da historia da serpente... Que nem, eles vão aprendendo e levando pra casa... pros coleguinhas...assim vai ampliando e vai resgatando...

Ao que parece, o fragmento abaixo ilustra, como se pode observar, que a professora Marta reconhece a importância da escola como desencadeadora de novas experiências lúdicas,

assim como o brincar livre como aquele que as crianças desejam e sentem necessidade. Todavia, a professora pauta-se sob uma concepção de brincar que não considera as interações sociais, pensamentos, vozes e lugar da criança como sujeito presente e não ausente.

quando eles vão brincar livremente, eu acho que até eles gostam mais...eu percebo eles gostam de brincar com a fantasia deles, com a imaginação: eu sou a princesa, vc é o lobo, eu sou o lobo... não, hoje eu sou o lobo...então, eles próprios criam a brincadeira... Professora Marta

Já de acordo com o relato da professora Luíza, o brincar é autorizado, especialmente por que está incluído no currículo escolar. Assim como para as professoras Marta e Roberta, o papel do professor vinculado ao brincar é condizente com a sua função de exercer controle e manter a organização e o planejamento pedagógico. Para ela, brincar se contrapõe ao que se compreende como “bom comportamento”, então, o professor precisa intervir e interferir. Segundo ela, a expressão “zíper na boca” é utilizada como recurso de função normatizadora, que, a meu ver, contribui para a formação de conceitos autoritários nas crianças.

Para Larrosa (2002) “normas” como essas são procedimentos que colaboram no processo de fabricação de crianças-sujeitos obedientes, normais e normalizados e, acima de tudo, atentos a si mesmos.

Como se poderá observar no excerto abaixo, até mesmo na relação com brincadeiras e brinquedos a criança vem sendo normatizada e disciplinada em instituições de educação infantil. A este respeito, a educadora comenta:

Já foi falado em reunião, já falei que faz parte do nosso planejamento, que eles têm que brincar sim, que eles estão na fase da brincadeira, tudo... Por exemplo, eles brincam, mas eu tenho que estar sempre de olho, porque o assunto é outro, um assunto que não é de criança: casamento, por exemplo. ... a gente precisa sempre interferir... Até eles mesmo falam "Dentro da sala a gente passa o zíper!", "A gente já conversou né, professora?". Não que eles tenham que ficar inertes, mas tem um combinado. Nessa rotina entre sala e área livre, tem um determinado tipo de comportamento, é bem aceito. Professora Luíza

De modo diferente, todavia, em seu depoimento a professora Luíza autoriza o brincar em sua prática docente, justificando-o por perceber que ele assegura a relevância do significado afetivo que seu brincar enquanto criança teve e tem para sua vida. Nesse sentido, brincar, em sua forma de ver, significa oportunizar experiências semelhantes àquelas em que

viveu em sua própria infância. Sobre isso, afirma que propõe brincadeiras tradicionais e que as crianças querem um brincar livre e destituído de regras.

Eu tô ensinando várias brincadeiras pra eles, como "Balança Caixão"... Coisas que tem que passar, senão morre, e eles vivem perguntando "Quando você vai levar a gente na areia?", eles adoram areia, como eu também adorava... Antontem nós brincamos de "Perdi meu gato", e eles não sabiam. Professora Luíza

Embora assinala que reconheça a importância dada ao brincar na escola, como sendo uma atividade que resgata brincadeiras tradicionais que vem desaparecendo na cultura lúdica infantil, a professora Luíza evidencia uma concepção de brincar que o vincula à aprendizagem de conteúdos, tais como leitura e escrita, como foi observado em todas as demais professoras deste estudo. Para tanto, a professora assinala que faz uso de muitos jogos de regras para ensinar conteúdos curriculares às crianças.

A oportunidade da brincadeira praticamente é aqui na escola. Tem, é claro, as exceções. Tenho dois ou três que têm pais que levam a Araraquara pra passear, na captação de águas, por exemplo, mas tem muitos que só vêm lugares diferentes quando a gente planeja passeios e leva, quando a gente monta atividades diferentes aqui. Por exemplo, agora a gente vai fazer uma integração com o EMEF, porque eles estão com cinco pra seis anos... tem muita roda de conversa, eu trabalho muita música com eles... Da parte de jogos a gente trabalha bastante a matemática, formas, cores, numerais. Na roda de conversa: história, língua portuguesa, a parte da grafia mesmo, a importância do nome, de onde vem o nome, as letras... A gente recorta figura de revista e em cima da figura monta uma historinha... Professora Luíza

Segundo ela, existe um momento demarcado na escola para brincar e outro para realizar atividades dirigidas, que é incorporado e assimilado pelas crianças ao longo da rotina. Neste caso, o dia instituído e autorizado para as crianças brincarem em seu interior é *o dia do brinquedo*, no qual lhes é dada a oportunidade para trazerem brinquedos de sua casa e brincarem livremente, sem que se ressalte esse momento como importante para a interação de grupo e a troca de experiências, ou mesmo para a reinvenção de sentidos e criação de novas situações sobre seu cotidiano. Neste caso, não parece que o *dia do brinquedo* seja visto como aquele que oportuniza a expressão da subjetividade, das particularidades e singularidades das crianças com quem atua.

Da professora Paula: a partir de infância vivida exclusivamente em contexto urbano

A professora Paula se manifesta considerando o brincar em sua sala de aula como uma atividade necessária ao desenvolvimento da criança, porém dependente da intervenção do professor. Nesse sentido, para ela é função do professor e da escola garantir o brincar na prática docente, entendendo que esta experiência favorecerá a aprendizagem das crianças em diferentes aspectos do desenvolvimento, sobretudo cognitivo:

eles precisam brincar, mesmo porque é através do brincar que eles vão aprender, como é que a criança vai aprender se ela não tem um momento para brincar? ...
Professora Paula

Como exemplo de sua concepção, ela afirma que as relações entre crianças de diferentes gêneros, com brinquedos tipificados como sendo tradicionalmente de meninos e meninas, podem ser dinamizadas e integradas com a possibilidade da brincadeira. Para isso, o *dia do brinquedo* aparece como um momento privilegiado para essa interação.

No dia do brinquedo, as meninas traziam mais bonecas ... Eram mais bebezinhos, algumas traziam bichinhos, mas não tão grandes porque senão não cabe na bolsa ... Foi aí que eles começaram e que as meninas começaram a também brincar com as bonecas e houve uma integração das meninas brincando com os meninos. Teve um que trouxe um carro forte, grande, e elas começaram a brincar com ele como se fosse uma ambulância. ... Então ele era o motorista da ambulância e elas estavam com crianças que estavam passando mal e foi aí que eles começaram a brincar, mas se eu não interviesse, eles iam ficar correndo até o fim da aula ... Professora Paula

Para a professora, o brincar pode ser ensinado na escola. Por isso, em seu modo de ver, as crianças “não sabem brincar”, por isso, necessitam ser orientadas e estimuladas na brincadeira. Ao que parece a professora não percebe a dimensão de jogo simbólico surgida entre as crianças quando transformam o significado de um brinquedo, no caso em questão, de um carro forte em ambulância, no qual mostram para ela *o quanto sabem brincar*:

Eu falei para eles “Tem que aprender a brincar, gente, para aprender a brincar tem que brincar, não existe outra maneira. Professora Paula

Caminhando por essa perspectiva, posso dizer que a professora Paula pensa o brincar como um pré-requisito para a aprendizagem de conteúdos, na medida em que faz queixas ao processo educativo desenvolvido na educação infantil, que, segundo ela, não cumpre com seu papel de abordar a brincadeira com fundamento e/ou como recurso pedagógico. A meu ver, nestes relatos fica a impressão de que, para ela, o brincar na educação infantil é abordado como uma atividade espontânea e livre, recreativa e destituída, portanto, de significado pedagógico, para ela relevante em sua concepção de brincar:

lá [no CER] eles enfatizam só o brincar - que é importante - mas se enfatizassem de forma correta essas crianças saberiam brincar, e nem isso elas sabem ... se tivesse enfatizado realmente o brincar, essas crianças saberiam brincar e elas não sabem.
Professora Paula

A proposição de um espaço para brincar em sua prática docente se justifica em razão do objetivo de assegurar a pertinência/relevância do significado que seu brincar, enquanto criança possui em sua história, visto que o percebe atribuindo-lhe um valor inestimável na constituição de sua trajetória de vida pessoal e profissional:

Tento passar para a criança tudo aquilo que eu sei de brincadeira porque eu quero a criança, criança. Professora Paula

Ao que parece, esta intrínseca relação estabelecida entre suas experiências pessoais individuais e coletivas, subjetivas e objetivas, se transforma por vezes em “imposição ao brincar”, um tanto “mascarada/dissimulada”, sobretudo porque o “*dia do brinquedo*” é instituído na sexta-feira, por ela, em sua rotina, porém reservado somente no último período da aula:

... quando eu coloquei no meu trabalho o “brincar”, é para ensinar para eles as brincadeiras que eu brincava quando era criança, para ver se... para ver se preserva, traz para o repertório de vida deles e tira um pouco isso de que brincar é só ficar sentado na frente da tela de um computador o tempo todo. Isso não é brincar. Não que não seja, mas não é tão saudável como era na época da gente. Porque eu brinquei muito, brincava muito... Professora Paula

Nesse sentido, brincar, em sua forma de ver, significa reproduzir experiências semelhantes àquelas em que viveu em sua própria infância, o que de certo modo destitui as diferentes formas de brincadeiras hoje existentes.

Por sua vez, correr, para esta professora, não é uma atividade lúdica legítima, mas uma experiência que não merece a designação de brincadeira:

Vocês não estão brincando, vocês estão correndo e correr não é brincar; eles correm por correr e para se machucar porque acabam se machucando, acabam caindo... O correr só por correr, para ficar cansado e suado não é brincar, está errada essa concepção de vocês. Professora Paula

... se eu não interviesse, eles iam ficar correndo até o fim da aula... É uma coisa vazia porque não tinha objetivo nenhum, eles correm por correr e para se machucar porque acabam se machucando, acabam caindo... Professora Paula

Vocês não estão brincando, vocês estão correndo e correr não é brincar. “Eu fico muito triste de ver que vocês têm seis anos de idade e não sabem brincar” Professora Paula

Em síntese, caminhando nessa perspectiva, quero dizer que compreendo a prática docente dessa professora como reflexo de experiências lúdicas (re)constituídas por uma memória que não foi apagada ou esquecida, mas sobretudo, reconhecida como aquela que lhe conferiu identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, procurar transmitir o que aprendeu e viveu para esta professora, no que diz respeito a seu brincar, pode ser visto como reflexo daquilo que foi construído e significado em seus contextos de vida. Todavia, a professora deixa claro que o brincar livre da criança necessita estar sempre acompanhado de uma intencionalidade, projetada por suas necessidades de adulto.

Em relação ao como concebe o brincar no dia que o autoriza e o designa como “*dia do brinquedo*”, reitero, esta professora valoriza a interação entre crianças na brincadeira e a necessidade de que eles compartilhem seus brinquedos, mas para isso, a professora comenta que necessita intervir:

o dia do brinquedo, não tem cobrança. Nesse dia, ela traz um brinquedo da casa dela ... lá eles vão brincar, brincadeira livre, com a única exigência de compartilhar o brinquedo. Professora Paula

Por estas razões, foi possível perceber o quanto o paradigma do controle e da disciplinarização proposto pelas escolas, ao professor, está incorporado na forma como esta

professora propõe o brincar às crianças em sua prática docente, ou seja, de um modo imperativo e sob a tutela do poder:

então vocês vão brincar, vão pegar o brinquedo e vão brincar, quero ver todos brincando porque se não tiver como, eu vou tirar (o brinquedo) por que pra quê vai existir uma aula de brinquedo se o brinquedo está guardado na bolsa e vocês vão correr que nem loucos? Eu vou tirar. Professora Paula

“Eu não estou entendendo, vocês ficam a semana inteira me cobrando a aula do Dia do Brinquedo, é sexta-feira na última aula, é hoje, por que vocês não estão brincando?... Professora Paula

Sobre o modo como solicitou junto à coordenação e à direção da escola a permissão para levar as crianças para brincar fora da escola e para inserir o brincar em suas atividades didáticas, como parte da rotina, sem que isso o destituísse de seu caráter de ensinar conteúdos, temos as seguintes falas:

Eu conversei com a S. e com o P. (diretor e coordenador pedagógico de sua escola, respectivamente) e falei “eu vou esperar a primeira reunião dos pais porque eu vou explicar para os pais qual é o objetivo do brinquedo”... Professora Paula

... nas minhas aulas está incluso o brincar ... E eu introduzi o brincar resgatando através da história, então na aula de história eu resgatei “por que as pessoas brincam?” e criei o momento do brincar na minha aula com as crianças de oito anos ...não tinha o momento de brincar nesse primeiro ano... Aqui atrás, saindo pelo portão, tem um campo e quase perto da Igreja tem um parquinho atrás de outro campo, então eu levava eles lá, brincava com eles, todos os dias eu saía um pouco, até chegar o pessoal da Secretaria de Educação... Vieram duas pessoas da Secretaria da Educação e eles perguntaram “O que você quer?” e eu falei “Eu quero montar um horário diferenciado para as crianças de 5 anos e meio do primeiro ano, é isso que quero, e nesse horário diferenciado eu quero alguns momentos para brincar”. Aí perguntaram, “Ah, mas brincar por que?” e eu disse “Bom, brincar por brincar”, responderam “Mas por que brincar por brincar?”, retrucaram. Eu falei “Não, as crianças tem 5 anos e meio, eles precisam brincar, mesmo porque é através do brincar que eles vão aprender, como é que a criança vai aprender se ela não tem um momento para brincar? ... Conversamos durante um tempão e chegaram com um acordo para colocar um momento de brincar ... No Dia do Brinquedo eu não faço cobrança porque no lúdico, na matemática lúdica, o brinquedo que ela (a criança) constrói vai ser usado na sala de aula depois para ajudar ela na matemática. Na História (aula), vai aprender uma brincadeira antiga... se estiver chovendo, vamos para a quadra, se não estiver chovendo, vamos pra o campo porque lá tem parquinho, torneira para eles beberem água... Professora Paula

Em síntese, para quase finalizar esta seção, julgo oportuno fazer alguns comentários que considero cruciais. Para começar, a meu ver, levando em conta os relatos de todas as professoras deste estudo, a concepção por elas construída de brincar em sua prática docente

não se apresenta tão somente como uma elaboração individual, visto que não está isolada de um contexto mais amplo, que envolve sua sociedade e sua cultura. Logo, diante dos relatos ora apresentados, foi possível notar sentimentos antagônicos experimentados por elas em relação ao brincar na infância contemporânea.

Pelo que foi possível perceber, suas narrativas entrelaçam a singularidade e a significação atribuída às suas infâncias pessoais com aquelas que norteiam suas concepções de infância, atribuídas às crianças com quem atuam hoje em suas práticas profissionais. Quando se propõem a caracterizar a infância atual, de modo geral associam e reconstituem elementos de sua própria infância, deixando mostras de que brincar é um elemento predominante e relevante tanto nas experiências infantis do outro quanto em suas próprias experiências de vida.

Nesse sentido, tal como afirma Nhary (2010), em *Imagens e narrativas de alunos de pedagogia: redescobrimo a finalidade do lúdico na vida pessoal e profissional*, assim como Lima (2002), em *Lembramos...brincamos...a auto-formação pela historia de vida*, ou mesmo Reis (2007), em *Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação*, Chartier (2010), *Memórias do brincar e construção de subjetividades: uma experiência com alunas de um curso de magistério*, Cardoso (2008), *Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil*, Linhares (2006), *Marcas da memória trazidas na identidade docente – relatos de vidas de professoras alfabetizadoras*, França (2007), *Resgate das memórias lúdicas de educadores do ensino fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR*, Irgang (2009), *Baú de saberes e de significações imaginárias: o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de Pedagogia*, Homrich (2009), *Infância e memórias de professoras de Educação Infantil*, Castro (2009) em *Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória* e Cruz e Silva (2006), *Narrativas de professoras: o lugar da infância nos discursos educacionais*, em seus estudos⁷⁴ nos quais relacionam memórias de infância de educadores com processo de constituição de concepções de brincar e práticas educativas de

⁷⁴ Esses estudos, ora mencionados, compõem parte das fontes bibliográficas que foram levantadas para o desenvolvimento deste estudo, as quais, neste momento, estão somente anunciadas aqui, e não caracterizadas integralmente, por dois motivos: primeiro porque, sendo de relevância indiscutível, visto que intimamente relacionados com a temática desta pesquisa e por isso trazerem consigo um significado de igual importância a ela, merecem um aprofundado exercício de triangulação de minha parte, procedimento que, para os objetivos dessa tese, não traria prejuízo sua exclusão. Segundo porque será tomado como objeto de futuros estudos e análises posteriores, haja vista sua relevância para discussões e reflexões relacionadas a esta temática. Ainda assim, em *Apêndices* encontram-se os Quadros organizados para este fim, contendo uma relação de estudos e pesquisas localizados na revisão de literatura, subdivididas por categorias, juntamente com uma sucinta descrição dos procedimentos que levaram a esta organização.

infância, no contexto educacional, é possível romper com a dicotomia que polariza brincar/professor e brincar/adulto quando se assume o brincar e a memória de infância como objeto da educação e da formação de professores.

Para estes autores, que referenciam a representatividade do brincar em histórias de vida de professores, a partir da perspectiva do adulto que narra suas próprias experiências de infância, é possível compreender os sentidos dados à infância e à ação educativa com as infâncias partindo de uma reflexão acerca das representações que o brincar de sua infância podem assumir em suas práticas profissionais. Em todos eles, a memória (de infância) se apresenta como aquela que constrói e constitui, objetiva e subjetivamente, a história de vida pessoal e profissional de todo professor.

Trago estas considerações por entender que as professoras deste estudo, independentemente do teor de suas concepções de brincar, se estão condizentes ou não, ou ainda, semelhantes ou não com suas experiências lúdicas vividas na infância, assumem o brincar como um elemento de sua cultura e de sua história de vida pessoal e profissional, produzindo, assim, sentidos à infância e à educação na infância.

Em vista disso, mesmo levando em consideração que suas práticas educativas incluem o brincar, estas professoras sustentam um ideário pautado na idéia de que uma criança que brinca necessita ser conduzida pelo adulto, no sentido de ser “controlada”, “vigiada” e “orientada”. Ao que parece, advirto, não me parece razoável afirmar a existência de uma concepção de brincar na infância entre elas que considere suas múltiplas possibilidades, seja enquanto forma própria de expressão e socialização da realidade seja enquanto modo de interpretação e compreensão da mesma.

Em todas as narrativas é notória a preocupação com a aprendizagem de conteúdos, por vezes maiores do que com o brincar como fonte de criação e liberdade da criança. Parece que, infelizmente, estas professoras organizam suas práticas docentes em relação ao brincar ainda sob um modelo de conhecimento que tem como referência as diretrizes que sua sociedade oferece sobre o papel da escola e do sujeito que pretende formar. Neste caso, como foi possível observar em suas narrativas, a presença de atividades didáticas continua predominando em suas práticas no contexto educativo, preferencialmente associado ao uso de materiais gráficos e educativos.

Tal como afirmou Kishimoto (1990, p.33), em suas observações no mínimo provocativas, e que servem para advertir-nos, pesquisas efetuadas em instituições de educação infantil desde a década de 1980, tais como as de Canholato (1990) e Pinazza (1989),

referendam que o modelo escolar continua sendo privilegiado nos currículos escolares em detrimento de concepções que associam o brincar a aspectos da cultura e da expressão da criança.

Sobre isso, a referida autora comenta:

A cultura brasileira, na sua forma pluricultural, rica em folclore, não habita os domínios escolares. [...] a inversão desse modelo pode efetuar-se por um processo político de introdução dos elementos folclóricos no contexto da educação, à semelhança do Japão, que nos anos 70, ao perceber o desaparecimento das brincadeiras tradicionais, fruto da intensa industrialização e urbanização do país, introduz medidas políticas visando recuperá-las, a partir da inserção de brinquedos e brincadeiras nos currículos infantis (KISHIMOTO, 1995, p. 26).

4.2.1 Do que se tem para brincar na escola

De modo geral, os recursos para brincar nas escolas de todas as professoras deste estudo assemelham-se em termos materiais quando são descritos pelos professores das mesmas escolas. Por isso, fiz uma distribuição, em termos de apresentação dos mesmos, levando em conta a unidade escolar comum entre elas. Porém, é importante destacar que assinalei as peculiaridades de cada professor, na forma como narraram utilizá-los em sua prática docente.

Pra começar, as professoras Vitória e Marta, docentes em uma mesma unidade escolar, comentaram que dispõem de recursos materiais os mais diversos para as brincadeiras das crianças na escola que atuam. Segundo elas, o que solicitam para compras é autorizado e providenciado, sem restrições.

Sobre este aspecto, entendo e penso que caiba dizer que a escolha de um determinado material em detrimento de outro representa em si uma concepção do educador em relação ao brincar na escola, esteja ela clara ou implícita. Por isso, passo aos trechos abaixo relacionados que mostram os tipos de brinquedos disponibilizados e preferenciais entre as professoras em questão:

... eu peço brinquedo e eles dão. Vou abrir meu armário para você ver o quanto de brinquedo que tem. Fora o brinquedo natural que seria a pipa, o pára-quedas, tem os

brinquedos educativos, aquele corpo humano, quebra-cabeça, eu tenho um monte no armário, eu vou pedindo e vem. Quando eu preciso de brinquedo, a diretora pede. Acho que muito está nisso também, no interesse do professor de correr atrás do que se quer porque senão você se acomoda com o limite que te dão ... no nosso prédio de Educação Infantil não tínhamos tudo, era uma sala junto com a escola, mas tem dominó, vareta... Tem, brinquedo de casinha, geladeira, pia, fogão, vassoura, panelinha, tudo. Eles têm motoquinhas para brincar lá fora, tem tipo uma gangorrinha, gira-gira, tudo pequenininho para eles, tem uma rede de vôlei e os brinquedos educativos... Lá no assentamento eles tem a escola, tem tudo de primeira qualidade... eles tem lá, tem pia, geladeira, as comidinhas na geladeira, boneca, carrinho de boneca, caminhãozinho, tudo, eles tem motoquinha, tem uma infinidade de brinquedos, porque quando vem verba, eu e a Marta vamos escolher os brinquedos ... daqui, sei lá, um mês a gente vai ter inauguração, mas eu estou sem espaço e estou sofrendo muito com minhas crianças. Não por mim, mas por eles porque eles vão na sala que era deles e vão entrando... Professora Vitória

... e hoje eles têm bastante (referindo-se à brinquedos). Lá no assentamento eles tem a escola, tem tudo de primeira qualidade ... Professora Vitória

... eu tenho uma caixa cheia de hominhos e bichinhos, carrinhos, aviõezinhos, pequenininhos dentro de uma caixinha de sapatos, daí tem vaquinha, ursinho. Professora Vitória

E fantasia tem lá na sala do laboratório... Professora Vitória

Note que materiais relacionados ao universo doméstico sobressaem compostos por brinquedos acessórios que evocam construções simbólicas e imaginárias familiares. Além disso, que aparecem quantidades razoáveis em termos de brinquedos industrializados em miniatura, assim como brinquedos de locomoção, jogos de regras, fantasias e jogos educativos como quebra cabeças ou mesmo rede de vôlei como disponíveis.

Já as professoras Barbara, Sofia e Roberta, que também atuam em uma mesma unidade escolar, comentam que dispõem de recursos materiais diversos para as brincadeiras das crianças na escola que atuam. Segundo elas, o que se solicita para compra também é providenciado na medida do possível. Além disso, falam da existência de fantasias, espelho e jogos educativos, tais como jogos de construção e um brinquedo móvel para atividades e brincadeiras motoras.

Tinha espelho, um espelho enorme em que eles se reconheciam. Tinha fantasias, eles amam brincar de fantasia ... Professora Roberta

... espelho, ela comprou por causa disso, e comprou o Lego também... colocaram o parquinho pra fora, porque a outra diretora deixava o parquinho dentro da sala, não deixava a gente montar pra fora, quando montava esse parquinho eu tinha que pedir para as meninas da limpeza trazerem, montar, limpar e depois desmontar de novo ... Professora Bárbara

tem espelhos. Não tem fantasias... Aqui, a escola é o espaço deles se encontrarem, ou pra brincar, ou pra brigar, resolver as diferenças é aqui, porque eles não tem convivência, não tem relação de vizinhança ... Pra essas crianças, e também adolescentes, você percebe que a escola é o espaço de lazer que eles não tem ... não tem uma área de lazer isso aqui... E a gente tem uma sala de brinquedos, de vez em quando a gente compra bastante, mas eles (as crianças do ensino fundamental) não têm não... Professora Sofia

4.2.2 Do Espaço-Tempo para Brincar na escola

Quanto ao espaço e o tempo que as professoras designam ao brincar em suas práticas docentes, observei que eles são semelhantes quando relacionados à unidade escolar. Com isso, quero dizer que, dependendo da instituição e de suas formas de organização, há semelhanças nos relatos das professoras. Como exemplo, posso começar pelas professoras Vitória e Marta, docentes em uma mesma unidade escolar, que assinalaram um horário estruturado e particular para uso da cozinha experimental, sala de multimeios, brincadeiras com bonecas e filmes, em sua escola, comum:

Tenho um horário que é distribuído na cozinha, são duas aulas na cozinha uma vez por semana; tem seis aulas na sala de multimeios; uma aula por semana por semana fica para brincadeira de boneca, uma aula para filme... Professora Vitória

A gente faz o nosso cronograma, em cada horário a gente faz uma atividade: de sala de aula, leitura, parquinho, e tem essa parte do brincar livre... Então, o ano passado eu até deixei um dia na semana, porque todo dia ... “Ah tia, eu trouxe de casa”, aí vinha outro e queria brincar... já virava briga... então eu falei, “vamos estipular, toda sexta feira vcs podem trazer um brinquedinho de casa”, “aí vcs aprendem a dividir com o amiguinho, né?” aí eles começaram a trazer toda sexta, mas aqui na escola tem bastante brinquedo pra eles... Professora Marta

A professora Marta, em particular, mesmo comentando que tem liberdade para organizar sua rotina, anunciou que o dia do *brincar livre* se restringe a um dia da semana, isso porque “ela até deixou porque senão seria todo dia”, refere.

Nesse aspecto, fica para mim a impressão de que o tempo que disponibiliza para brincar em sua prática docente não respeita os interesses/necessidades de quem brinca, seja porque não o submete a uma negociação com elas na sua organização, seja por que não existe uma concepção sobre a importância de sua presença em maior proporção às demais, seja porque este não é um objetivo que elege.

Nesse sentido, considero que existe, da parte desta educadora, uma atuação desvinculada das reais necessidades de brincar da criança no contexto escolar, além de pouco entendimento a respeito da originalidade de seu universo lúdico, o que leva à minimização de sua importância e precariedade em sua forma de abordá-la.

Ao que parece, tal como já observou Kishimoto (1998), o brincar livre, quando é consentido, muitas vezes não oportuniza alternativas e não disponibiliza objetos estimuladores para as crianças. O corpo não é estimulado nesses momentos, nem reconhecido, pois na maioria das vezes, fica condicionado à execução de brincadeiras estruturadas, formalizadas, dirigidas, geralmente com objetivos escolarizantes, que marginalizam a expressão, a criatividade e a iniciativa das crianças.

Quanto ao espaço físico disponível para brincar, tanto a professora Marta quanto a professora Vitória comentam que não existe (até a data das entrevistas) um ambiente próprio e particular para cada uma realizar suas atividades com as crianças. A este respeito, posso dizer que esta modalidade (espaço/tempo para brincar) é por mim compreendida como uma espécie de termômetro da prática docente, na medida em que carrega consigo possibilidades, significados e representações as mais diversas, especialmente quando se relaciona à ambientes educativos que abrigam e agregam jogos, brinquedos e brincadeiras infantis.

Nós vamos ter rodízio, vai ter duas salas, uma sala estruturada e uma coringa... Hoje não tenho uma sala só pra mim... Quando eles brincam com a fantasia, não dá pra entrar aqui com as crianças... na sala do espelho... os brinquedos mudaram de lugar e foram pro laboratório... aí eles brincavam de passar debaixo da mesa, aí um menino se machucou... aí, a gente levava pra fora da sala, mas aí alguém falava, que se fosse levar pra fora ia perder os brinquedos... aí eu perguntava, onde que vai brincar? A gente levava no cesto... Com a mudança do espaço vai ter na sala estruturada o espelho junto... os brinquedos junto com o espelho... Professora Marta

A este respeito, Kohan (2003, p. 79) explicita como a disciplina, a adoção de modelos escolares, a rigidez e a diminuição de horários e espaços para brincar, assim como as atividades padronizadas e a ausência de possibilidade de escolhas da criança, se expressam nas experiências vivenciadas pelas crianças nas escolas:

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é

marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de comunicação (lições, questionários, ordens, exortações, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punição, hierarquia piramidal, exame) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar.

Já a professora Sofia, que atua na mesma unidade escolar que as professoras Roberta e Barbara, faz menção à sala de multimeios, cozinha experimental e uma sala de brinquedos, sobre as quais admite não utilizá-las por falta de tempo disponível em sua rotina e planejamento ou de material apropriado. Vale dizer que esta professora é a única que se refere ao espaço escolar como um espaço no qual o lazer é incluído em sua concepção de educação e de brincar na escola:

É um tempo muito curto, tem que ser respeitado, 50 minutos... em uma semana... E ali tem que ser limitado porque é 50 minutos, acabou. Por enquanto eu ainda fico mais porque não tem o rodízio, mas se tiver eu vou ter que segurar. Professora Sofia

Aqui tem uma cozinha experimental ...Tem, mas não dá tempo, não tem material. Tem a sala de multimeios. E a sala de vídeo. Professora Sofia

Por outro lado, as professoras Roberta e Barbara, reitero, que atuam na mesma escola que a professora Sofia, dizem que não dispõem atualmente de um espaço próprio e particular para cada uma realizar suas atividades com as crianças (até a data das entrevistas), por isso elas adaptaram um espaço para revezamento. Sobre eles afirmam que:

Espaço: Existe um espaço que está sendo construído agora, para nós podermos organizar melhor o nosso tempo. Mas a gente tinha todos os brinquedos numa sala única, tanto com os brinquedos quanto também carteiras e outros materiais pedagógicos que nós utilizamos. O tanque de areia não tinha nem areia quando eu cheguei ... a sala de brinquedos era naquele almoxarifado pequeno, não tinha outros espaços, não tinha adaptação para os pequenos, não tinha bebedouro pro tamanho deles, e eu sofria com isso, eles tinham que se pendurar no bebedouro! Se faziam cocô na calça, tinha que dar banho, e a coordenadora dava banho no tanque de canequinha, então eu comecei a pedir, exigir material, cadeirinhas, que não eram o suficiente, comecei a exigir.... Por conta disso, ela começou em contra-partida fazer algumas coisas. Professora Barbara

Tempo: Toda vez na entrada, a gente faz uma roda pra acolher os alunos. Nela a gente cantava as cantigas, que mexem com o corpo, depois umas brincadeiras, mímica, estátua... Depois mudou e tivemos um conflito com o fundamental, a gente fazia no pátio, e aí eles não queriam barulho, e não tinha como brincar sem fazer barulho, brincava com ritmos, usava os bancos, a mesa, corre pra lá, isso causa um fuzuê, e aí começou a conflitar com o fundamental e eu convidei a participar com a gente. Elas achavam que era perda de tempo e eu achava que era ganho. Não era mais que meia hora, tinha relaxamento, brincava com a imaginação, música, cd, dança, eu achava interessante que elas participassem... Professora Barbara

Espaço/Tempo: Existe um espaço que está sendo construído agora para nós podermos organizar melhor o nosso tempo. Mas a gente tinha todos os brinquedos numa sala única, tanto com os brinquedos quanto também carteiras e outros materiais pedagógicos que nós utilizamos. Fixo, eu tive uma sala que foi apropriada pra educação infantil, com toda a estrutura, com o brinquedo pra trabalhar, o espaço era dividido com outra professora, nós revezávamos ... Tinha espelho, um espelho enorme em que eles se reconheciam. Tinha fantasias... Eu tenho um espaço adaptado pra educação infantil. Fixo, eu tive uma sala que foi apropriada pra educação infantil, com toda a estrutura, com o brinquedo pra trabalhar, o espaço era dividido com outra professora, nós revezávamos. Então nós explorávamos o espaço externo da escola. Explorávamos o cimentado, o desenho livre no concreto... Pegávamos esses brinquedos, estipulávamos um lugar, como um corredor, e levávamos, ou então a brincadeira dirigida, ou a brincadeira livre. Ou a gente ia para baixo de alguma árvore fazer alguma leitura, ou brincar de casinha, ou jogar bola no gramado, quando a grama está baixa. Areia, a construção de casas, castelos, bolinhos e uma série de outras coisas... Todos os dias. Geralmente, a gente prefere sempre sair depois das três horas, por causa do sol, e até porque as crianças chegam mais descansadas. O trabalho mais dirigido e sistemático vai do meio-dia até perto das três horas, a hora do recreio. E eles ficam até as quatro e meia... Nesse período, a gente proporcionava as brincadeiras mais livres... Professora Roberta

A partir dessas narrativas, fica evidente o quanto as professoras, no contexto ora apresentado, selecionam um lugar para se brincar e para as brincadeiras dentro da rotina de sua prática educativa. Ora essa atividade é autorizada de forma dirigida, ora predominam práticas espontaneístas, na quais as crianças brincam sem opções de brinquedos e contextos motivadores. Neste contexto, muito possivelmente as escolhas das crianças se tornam repetitivas e não são ampliados seus repertórios lúdicos. Especialmente porque se padronizam suas brincadeiras, porque os professores escolhem os brinquedos e os objetos lúdicos com os quais a criança “pode” brincar e “como”.

Sobre esse processo comenta Dornelles (2001, p. 108):

As crianças estarão a fim de brincar se lhes for garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça... que os brinquedos estão à sua disposição, ao alcance. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar. Que meninos e meninas brinquem e cuidem de si e do outro nas suas brincadeiras. Que eles/as possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo.

De outra forma, as professoras Paula e Luíza, que atuam na mesma unidade escolar, designam horários específicos para o brincar em suas práticas docentes, de forma que ambas elegem o *dia do brinquedo*, no caso, a sexta-feira, em comum. Cada uma organiza as especificidades que compreende como brincadeira.

No caso da professora Paula, o tempo para o brincar dirigido, estruturado e vinculado às atividades didáticas é dividido ao longo da semana, como mostra o excerto abaixo. No caso a atividade de brincar livre restringe-se a um dia da semana, em particular, no último da semana e no último período, como já mencionado anteriormente.

Tempo: Fui distribuindo o brincar em vários momentos e vários conteúdos, fui falando mais ou menos o que eu achava, o que eu pensava, o que eu queria fazer e eles foram até legais porque eles me ouviram muito e foram encaixando dentro daquilo que eu queria o brincar ... Um dia eu saía e observava o brincar da criança e o retorno da criança depois em sala de aula,(...) eu montei em uma cartolina bem grande para eles verem, todos os horários em que ia sair para brincar e anexei na parede. Conversei com eles e expliquei que seria todos os dias em determinadas aulas, inclusive de sexta-feira, eles tinham ano passado e tem esse ano o Dia do Brinquedo ... É uma hora. Das 11:00 às 12:00 ... Em todos os dias, pelo menos em uma aula, vai ter um momento lúdico disfarçado, que ela não vai nem perceber, mas que está ali e que eu estou utilizando para alguma coisa que ela não sabe para ela estar brincando... Na sexta-feira eles trazem os brinquedos... Professora Luíza

Tempo: A gente cumpre um sistema de rodízio. Segunda, quarta e sexta, no primeiro período, eu tenho sala estruturada, onde a gente faz as atividades mais voltadas pro pedagógico e tal. Mas quando a gente termina uma atividade, que falta pouco pra sair pro lanche, eu sempre dou um quebra-cabeça, um jogo de encaixe, ou massinha mesmo, pra eles trabalharem e fazerem o que quiserem. Depois, a gente tem a área externa. Ou o tanque de areia, ou o balanço, o quiosque... Muita amarelinha, "Coelhinho na toca", "Balança Caixão"... De terça e quinta, são os primeiros horários livres. Até eu estou me adaptando um pouco, porque a gente tem um espaço de vídeo, e eles pedem. Então, eu coloquei um pouquinho, eu tô passando um filminho pra eles, "Bernardo e Bianca". Professora Luíza

Em síntese, o fato é que nessas narrativas que revelam a forma como as professoras deste estudo concebem sua prática docente em relação ao brincar no contexto educativo, foi possível constatar que as concepções de brincar que as permeiam são múltiplas, algumas mais romantizadas, outras mais realistas.

Ao que parece, estas educadoras consideram o brincar presente e relevante no cotidiano de seu trabalho e alegam em suas narrativas que compreendem a importância das crianças brincarem no espaço escolar.

Todavia, me pergunto: suas experiências docentes em relação ao brincar, em alguma medida se aproximam dos modos de produção e reprodução das brincadeiras das crianças com quem atuam estes professores, nos dias de hoje?

Se considero que, ao se lembrarem de suas infâncias e da ludicidade nelas presente, revelaram a possibilidade de terem se apropriado de amplos espaços e tempo para brincar, inserindo-se socialmente e participando da produção de sua cultura, em meio às condições em que viviam e interagiam com brinquedos e brincadeiras, com as quais criavam e inventavam diferentes modos de ser, brincando, justifica em suas práticas docentes em relação ao brincar a diretividade e a redução de tempo e de espaço para brincar?

Muitas pesquisas, como as já citadas de Kishimoto (1998, 1999, 2003), Dornelles (2001,2008,2010) e Wajskop (2007), além de muitos outros estudos, constataram que historicamente os jogos, os brinquedos e o brincar vêm sendo utilizados com finalidades instrucionais e pedagógicas nas escolas.

Nas narrativas das educadoras ora referidas, justifica a predominância de atividades dirigidas, didatizadas e conteudistas, voltadas eminentemente para o aprendizado formal da leitura e da escrita, em detrimento de atividades que promovam um brincar acompanhado, livre e que permita às crianças eleger suas representações simbólicas e conferir o sentimento de pertencimento ao vivido e por que não dizer, de identidade, que têm direito, se não é contestável por essas professoras a importância dada às brincadeiras para a infância?

Se as lembranças de brincadeiras na infância dessas professoras marcaram suas vidas e histórias, então, indiscutivelmente, tanto a experiência de brincar quanto a de lembrá-la assumiram um caráter educativo no processo de sua constituição pessoal. E também, se em suas narrativas de brincadeiras de infância puderam valorizar experiências lúdicas vividas no passado, provavelmente foi porque essas lembranças se transformaram em histórias. Por isso, a meu ver, penso que se os educadores percebem permanências ou diferenças e mudanças em relação ao brincar das crianças de hoje em relação às suas, podem também compreender os diferentes significados que os espaços, brinquedos e brincadeiras hoje ocupam na singularidade da vida e da história das crianças de hoje.

Sem respostas e com a intenção de que essas idéias possam transformar-se em objeto de discussões em processos de formação de educadores, finalizo esta discussão mais uma vez questionando: será que práticas como essas reconhecem no brincar das crianças seu caráter de prática social e sua historicidade? Será que práticas como essas percebem as crianças como sujeitos de suas próprias histórias, tal como essas professoras teriam sido em suas infâncias?

Até que ponto, hoje, estas professoras estão dispostas a partilhar com essas crianças formas de brincar, nas quais se possam ampliar seus sentidos e significados diante de uma sociedade de consumo, tal como aquela em que também viveram?

4.3 Da Memória Lúdica à Prática Docente

Não por acaso, para finalizar definitivamente esta seção, as narrativas que seguem abaixo advieram da seguinte questão proposta às professoras no roteiro de entrevistas: “*Você me diria que mantêm no seu trabalho, hoje, algo da sua experiência de ser criança?*”.

Especialmente porque, para mim, são essencialmente representativas do objeto deste estudo, julguei importante incluí-las neste momento do trabalho acreditando que elas relacionam e, por que não dizer, me possibilitaram perceber que, independente de especificidades em termos de diferenças e semelhanças, todas as professoras deste estudo consideraram suas experiências lúdicas de infância como referências importantes para o desenvolvimento de suas ações docentes.

Essa consideração, que tem o propósito de sintetizar, no sentido de comparar duas categorias imprescindíveis para a pesquisa, a memória lúdica e a prática docente, assume, então, um caráter de grande monta para este estudo, tendo em vista que todas as professoras, indistintamente, consideraram seu brincar, na infância, como elemento constitutivo de suas referências pessoais e existenciais, bem como sociais e culturais. Nestes termos, todas lhes atribuíram inúmeras potencialidades para o desenvolvimento tanto de sua formação quanto das crianças com quem atuam.

No que diz respeito, particularmente, à participação na constituição de suas referências profissionais, diferentes concepções de brincar foram concebidas em suas narrativas e associadas às suas práticas docentes. Portanto, ainda que distintas, sua existência requer dos profissionais que atuam com crianças sua atenção e devido reconhecimento.

Até hoje quando dá, eu ensino as minhas crianças a fazer bonecas de sabugo, sabugo de milho... É necessário, absolutamente necessário, principalmente hoje, porque o adulto tem obrigação de passar isso que está faltando... é o que está acontecendo com os professores de hoje, eles não tem vivência, eles não tem riqueza interior. Você pode notar. Como é que eles vão passar riqueza pra essas crianças? ... Não é aquela brincadeira que sai lá de dentro... Ou que tá na sola do pé, mas que ninguém tira. É lógico e é necessário, porque conhecimento é algo historicamente construído. Não é dado. E quer coisa mais prazerosa do que você poder dividir aquilo, aquela

construção que você tem com os outros? Onde tem coisa mais gratificante?
Professora Sofia

Eu gosto de jogar bolinha de gude com eles. E me encanta saber que eu passo esse conhecimento e que eles se realizam nisso... E hoje eu ensino, procuro ensinar algumas coisas do que a gente fazia, que tá na cantiga de roda e eu acho que a cantiga de roda tem um papel fundamental que é essa questão de “uma hora eu sou a princesa ou o rei e em outra hora não sou ninguém”, acho que isso faz falta na vida das crianças da cidade porque eles sempre querem ganhar, sempre querem ser os melhores e não reconhecem esse horário de “uma hora eu ganho, outra hora eu perco”, eles não querem mais... Professora Vitória

Isso aqui é uma coisa que eu vivi na minha infância e que voltou, outra coisa que eu fiz, expedições, eu levo os alunos na mata, na beira do rio, pra mim é super natural, De colher, de fazer colheita ... Professora Barbara

O brincar era ampliado, porque a imaginação era muito despertada, tinha muito para despertar a imaginação e acho que isso contribui hoje na minha aula porque elaborar uma aula sem criatividade fica difícil. Ai fica “vou fazer isso hoje, semana que vem vou fazer tal coisa etc” e a criatividade vem fácil, mas está muito ligado ao que eu fazia na minha infância ... Eu brincava muito de escolinha, então acho que já tinha uma coisa da professora meio que embutida ... Professora Paula

Existe uma cultura que eu tento passar. Às vezes eu penso em propor uma brincadeira com regras, eu relembro e eu proponho. Professora Roberta

A minha mãe fez muitas 'Cinco Marias', meu pai ensinou a gente a jogar dama, dominó, trilha, xadrez, palito, ele ensinava tudo! Minha mãe fazia tinta de urucum pra gente, a gente teve muito contato com muito material. Eu acho que isso influenciou bastante na carreira... Eu tô ensinando várias brincadeiras pra eles, como "Balança Caixão"... Coisas que tem que passar, senão morre, e eles vivem perguntando "Quando você vai levar a gente na areia?", eles adoram areia, como eu também adorava... O meu marido fala pra mim ... ela transfere tudo que ela passou na infância para os filhos. Porque ele nunca teve essa orientação de brincar com fantasia... Professora Luíza

Com essas reflexões, espero que esta pesquisa possa promover oportunidades de diálogo e de ressignificação em torno da relevância que as memórias de infância apresentam na prática educativa de professores que atuam ou atuarão junto à infância no interior das escolas. Afinal, ao tratar a infância, Walter Kohan (2007, p.13) nos alerta que:

[...] o ser humano não pode renunciar à infância, se ele renunciasse à infância em nome da adultícia perderia a capacidade de se inventar, de encontrar novos inícios, de abrir a possibilidade de falar para criar um novo mundo e não apenas para reproduzir o mesmo mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis que esse estudo acerca da memória lúdica de professores de contextos rurais chega às suas considerações finais.

Diante do que vi e fiz, entendi este momento como um processo de reinvenção acerca de minha trajetória enquanto pesquisadora, pois que acredito que este privilegiado tempo de pesquisa de doutorado foi marcado por uma ampla rede de possibilidades e estudos, que permitiu a mim a ampliação de formas de compreensão acerca do tema investigado.

Apostei na fecundidade das entrevistas, assim como nas potencialidades de um objeto de pesquisa que me pareceu capaz de valorizar narrativas de educadores vinculados a contextos rurais.

A memória lúdica de infância de educadores me viabilizou contatar experiências múltiplas e diálogos, que ampliaram, por sua vez, a mim, repito, um campo de interesse há muito instigante em meus estudos.

Do meu interesse pelo brincar na infância como objeto de estudo, focado na perspectiva da criança que brinca, desde a pesquisa que se iniciou no Mestrado, passei ao sujeito professor, àquele que também brincou e pode brincar nos dias de hoje, que teve uma infância e pode concebê-la no sujeito com quem trabalha.

Por estes caminhos me vi envolvida e a eles me percebi imersa e atenta. Por vezes, muitas das dúvidas pareceram me intimidar, até porque me vi a elas intensamente envolvida. Se antes, no início da caminhada da investigação os significados pareciam obscuros, agora se mostram um tanto mais suscetíveis ao tato. Quero dizer, espero que eu tenha agregado devidamente às minhas experiências educativas, minha disponibilidade⁷⁵ e desejo para pesquisar, interpretar, conhecer, escutar e observar, especialmente quando considero que, como nos diz Zago (2003), não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos.

Se isso é verdade, então, desejo ter apreendido o objeto desse estudo de forma condizente com meus referenciais de pesquisa, ou seja, espero ter desenvolvido uma investigação inconclusa, não linear nem unidimensional acerca das narrativas orais dos educadores que entrevistei para esse trabalho.

Espero, também, ter atribuído relevância aos aspectos que mereceram meu investimento e percepção. Do mesmo modo, espero, também, ter organizado uma composição

⁷⁵ Sobre o tempo em que estive envolvida neste processo de investigação: um tempo em que pude não somente investir intensamente em leituras e cursos, mas, sobretudo, em meu projeto e percurso intelectual, pessoal e profissional. Ele só me foi possível porque usufruí da liberação de minhas atividades acadêmicas como docente na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

que tenha respeitado as memórias a mim confiadas e expressas, dos elementos mais singelos aos mais complexos, dos subjetivos aos objetivos, dos nomináveis aos incompreendidos.

Tomando por base o referencial teórico-metodológico adotado e explicitado ao longo do estudo, torno públicas as vozes de sete educadores atuantes em contextos rurais, que narraram infâncias de um tempo passado, que, por sua vez, se aliaram a infâncias de um tempo presente e presentificado.

As escolhas feitas mais uma vez vêm à tona: optei por um estudo de memórias de infância, de atores sociais vinculados a um contexto educativo, rural, ainda pouco apresentado em estudos atuais. Digo isso porque essa investigação envolveu uma peculiaridade na sua forma de constituição, quando comparada ao entorno urbano, haja vista as significações que entrelaçam as singularidades de seu cotidiano, de sua identidade e de suas experiências sociais e culturais⁷⁶.

Meu desejo é de que muitos outros estudos possam enfocá-lo em suas perspectivas, ampliando-lhes suas experiências e realidade, múltipla em suas representações.

A aproximação ao pensamento de Benjamin ao longo do trabalho, por que suas posições acerca da constituição do sujeito me foram fundamentais para a compreensão da realidade educacional investigada, visto que, pelos e nos ensaios então anunciados e citados do referido autor, falar de memória lúdica significa discuti-la e percebê-la como processo e produto do homem em suas múltiplas relações e atribuições de sentido, como possibilidade de re-elaboração do passado no presente.

Ancorada nas leituras de seus textos, pude reafirmar minha compreensão de que cada história de vida (docente) está constituída por uma memória lúdica de infância e de que toda brincadeira fala daquele que brinca, do mundo e, ao ser vivenciada, entra em diálogo com ele. Foi por esta razão que assumi reconstituí-la neste estudo, tanto como expressão simbólica e subjetiva de concepções sobre brincar na infância quanto objetiva de práticas docentes.

A despeito de partir da idéia de que todas as crianças que brincam são sujeitos históricos e sociais, além de consumidores críticos e produtores de cultura, não me pareceu difícil trazer para este estudo a importância que atribuo ao papel do professor, que também foi criança e que possui uma história de infância, especialmente quando ele está diante de crianças que brincam.

⁷⁶ São muitos os estudos que vêm tratando, com posicionamentos críticos relevantes, da *educação do campo* na perspectiva da sua realidade objetiva, que envolve desde seu currículo até os processos de gestão democrática, os usos de espaços e tempos na educação e, sobretudo, a formação continuada de educadores do campo.

Sob a abordagem (auto)biográfica, pude “ouvir” as memórias lúdicas de infância de professoras que atuam em contextos rurais, atravessadas por representações de educação, de classe, de gênero, de geração, religiosas e étnicas, constituídas por práticas e saberes produzidos social, cultural e historicamente.

Com referência aos estudos sobre memória, as obras de Maurice Halbwachs, Ecléa Bosi, Michel Pollak, Henri Bergson, Lev Vigotsky, Walter Benjamin, Marcel Proust, Jorge Larrosa, Paul Ricouer, Pierre Nora, Michel Pollak, E.P. Thompson, Norbert Elias, entre outros, me aproximaram de perspectivas teóricas que analisam possibilidades de investigações científicas tendo-a como metodologia, dissociada de sentidos a ela arraigados de mera retentora de lembranças de fatos passados.

Uma referência, também cara a este estudo, foi o contato com a produção de Gastón Pineau, Antônio Nóvoa, Franco Ferrarotti, Christine-Josso, entre outros, que proporcionou o contato com a literatura disponível sobre memórias e biografias educativas, fecunda no processo de produção do conhecimento no campo da educação. A elas relacionadas, passei a entender que a memória traz consigo uma produção social e histórica por e naquele sujeito que narra experiências de sua vida. Por este motivo, também, que a complexidade que permeia o universo da memória muito me interessou enquanto forma de compreensão de significados atribuídos ao brincar na infância, especialmente entre professores vinculados a contextos rurais.

Durante todo esse estudo, dois elementos me importaram sobremaneira: primeiro, o significado da memória lúdica, segundo, sua relação para com ela, entre os professores. Foi deste modo que pude, empiricamente, identificar seu potencial enquanto fenômeno educativo no processo de formação e de atuação docente.

A partir das interpretações resultantes de idas e vindas sobre as falas dos professores deste estudo, suscitadas pelas inúmeras indagações provocadas por suas memórias lúdicas representadas, me vi envolvida por suas histórias de vida, na medida em que, como professora que também possui uma história de docência, foi possível também me ouvir e me ver no lugar de narrador e de ouvinte⁷⁷, como que quase justapostos.

Assim como em Manoel de Barros, Mario Quintana, Manuel Bandeira, García Marquez, José Saramago, entre outros poetas e ensaístas que fazem uso da literatura autobiográfica, aqui destacados, as representações de infância e de brincar na infância com as

⁷⁷ Todavia, é importante dizer, a este respeito, que minhas afinidades de pesquisadora com o objeto desse estudo não pretenderam reduzi-lo a mero objeto existencial, mas, sobretudo, relevá-lo à condição de objeto de estudo sistematizado, com características que merecem investimentos no contexto educacional.

quais me deparei nas narrativas dos educadores, deste estudo, foram retratadas como experiências fortemente vinculadas a brinquedos e brincadeiras, presentes em seu imaginário e em sua constituição pessoal e profissional.

Se para estes autores a valorização da infância foi colocada acima de qualquer outro fenômeno, para estes educadores não foi diferente, uma vez que suas narrativas de infância retrataram muitos elementos presentes no imaginário infantil, tanto do passado quanto do presente, isso porque acredito que elas ecoam as infâncias de muitos outros educadores que viveram experiências lúdicas singulares.

Por essa idéia, reitero minha crença no caráter potencial da reconstituição e reconstrução de memórias individuais de infância para o processo de formação do professor e de reflexão de suas práticas docentes e concepções sobre brincar na infância.

Em um movimento dinâmico e plural de lembranças de infância das professoras deste estudo, sobressaíram valores, possibilitando ao pesquisador a construção de relações e a percepção de concepções sobre brincar na infância em suas práticas docentes. Isso porque suas narrativas capturaram e articularam sentidos do presente e do passado, permitindo a seleção e a interpretação do que se desejava dizer e do que se desejava calar. Por isso, se apresentaram, por vezes, descontínuas, pois a seleção pareceu-me ocorrer muito mais pela significação atribuída aos fatos, do que por sua seqüência lógica/linear.

Por esta razão, considerando esse processo de interpretação/reinterpretação, foi possível perceber que, tanto na perspectiva individual quanto na dimensão contextual de suas histórias de vida, entre a situação social vivida e a maneira efetivamente pela qual foi representada, se interpôs elementos de percepção e avaliação pelas professoras narradoras. Ou seja, entre as suas memorializações e suas evocações ulteriores houve uma mediação de significações, dada pela reflexão elaborada a partir das experiências, elemento presente nas narrativas retratado pelas reticências.

Em outras palavras, significa dizer que, o olhar do adulto que compartilhou lembranças de infância representou a percepção daquele que olhou para si mesmo e a seu passado inconcluso com os olhos do presente.

É deste modo que, para mim, estas memórias podem ser pensadas como *memórias educativas* que, por sua vez, acompanharam tanto a história de vida pessoal quanto a profissional destes educadores. Portanto, espero ter justificado a importância que atribuo à reflexão destas memórias para poder, a partir delas, melhor compreender a complexidade que envolve a prática docente (em relação ao brincar) no contexto educacional.

Falo isso, porque todas as narrativas deram relevo a aspectos e situações que considere importantes e significativas tanto para pensar o processo de formação destes educadores quanto de suas práticas docentes com crianças. Todos os professores reconstruíram processos formadores, na medida em que narraram experiências de um passado vivido e versões sobre elas, explicitando percursos e trajetórias, entre referências passadas e atuais.

Sendo assim, suas histórias foram representativas de um universo de possibilidades reais ou imaginárias. Nesse processo, creio que, enquanto autores de suas próprias vidas, puderam olhar para si e para o outro, reconhecendo-se no outro, observando e identificando percursos auto-formativos vinculados à sua infância. Neste momento, ou seja, nessa relação de pesquisadora com os pesquisados, compartilhamos memórias, reconfigurando, ambos, os fatos narrados. É nesse sentido que acredito que experiências desenvolvidas nessa direção, como esta, possam evidenciar que este é um caminho promissor para a formação e a atuação de educadores.

Na minha perspectiva como pesquisadora, os relatos das professoras me permitiram compreender um pouco mais sobre reminiscências da(s) infância(s) e da ludicidade nela(s) presentes, tanto para o propósito deste estudo quanto para minha formação pessoal e profissional, visto que deixaram como marca comum que o brincar é parte constituinte de todos os professores, que (como eles), as têm em suas memórias de infância.

Com essas narrativas autobiográficas, espero que, diante das memórias lúdicas evocadas para este estudo, os professores sujeitos desta investigação possam atribuir novos olhares e sentidos à suas ações e concepções acerca da ludicidade na infância. E mais do que isso, que, ao se reconhecerem enquanto crianças que um dia foram, tenham tido a possibilidade de, a partir de sua própria história, relacionar suas vivências lúdicas com sua práxis docente.

Nesse sentido, quanto aos desdobramentos e implicações que este estudo possa trazer para a ação docente, é minha intenção que estas reflexões provoquem inquietações acerca dos sentidos que o brincar pode vir a assumir junto às infâncias com as quais trabalham, nos dias de hoje.

Em síntese, espero ter até aqui aberto possibilidades para pensar as infâncias lúdicas dos professores desta pesquisa, especialmente àquelas que resistiram ao tempo e que lhes permitiram escavar com intimidade e desapropriação rumo a seus alicerces históricos e culturais.

A este respeito, tomo emprestadas as palavras de três autores, especialmente naquilo que atribuem como uma dimensão formativa necessariamente desejável no professor:

Abrir a porta para a infância é permitir que a intensidade do novo, que a surpresa da edificação de um sentido inesperado, que a possibilidade inaugural apontada pela brincadeira se faça presente no seu cotidiano docente. Isto, as próprias infâncias que as habitam lhes podem ensinar [...] se permitirem trocar seu vasto patrimônio de certezas estéreis por um punhado de dúvidas fecundas (Vasconcellos, 2005, p.203).

Sem experiência de infância nos tornamos inertes, fechados e sem a possibilidade de movimento de mudanças, não existe historicidade; daí a importância de deixar que a nossa infância ou o nosso infantil invada a nossa condição de humanos, como possibilidade de inovação, de novidade, de experiência e conseqüentemente de historicidade (Redin e Redin, 2008, p.17).

E assim encerro aqui, esta tese, enfatizando, reitero, a relevância que atribuo à memória no processo de formação de professores, ressaltando-lhe suas relações possíveis e passíveis na realidade e prática educativa.

Quando levo em conta o fato de que as professoras deste estudo converteram, durante a brincadeira, alimentos em animais, animais em brinquedos, galhos em cercas e currais, tijolo em fogão, folha de árvore e areia em comida, pano velho e lençol em forro de cabanas e latas em carrinhos, entendo que desta forma utilizaram os objetos que os cercavam transformando-os em fonte de criação, imaginação, fantasia e liberdade. Com isso, movidas por suas necessidades de se apropriarem da natureza e dos elementos presentes em seu ambiente, defrontavam-se com os vestígios que as gerações mais velhas deixaram, assim como com a imagem do mundo e da cultura a qual se vinculavam.

Foi nesse sentido que transformaram os objetos que manipulavam em objetos lúdicos, atribuindo-lhes sua visão de mundo, mostrando-nos que sua cultura infantil lhes permitia apropriar-se da natureza como fonte ou matéria para a expressão de sua singularidade e subjetividade. Do mesmo modo construíram saberes sobre a natureza e o uso de seus elementos, uma vez que seu espaço de brincadeiras era constituído por eles. E assim, incorporaram à sua cultura lúdica elementos que marcavam a sua relação com o meio ambiente. Então, à medida que construíam brinquedos variados utilizando elementos da

natureza como matéria prima, se apropriavam ludicamente desta realidade sociocultural e de seus elementos naturais.

Uma vez que todas as professoras deste estudo evocaram o fato de terem brincado quando crianças em contextos com referências rurais, posso concluir que atribuir relevância à memória de brincar significa colocar em foco a importância da narrativa e da experiência no contexto de formação de professores, compreendendo que todos os professores podem ressignificar suas experiências infantis quando as perceberem à luz do brincar nas e das infâncias atuais e/ou o contrário.

Eis o desafio.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para pedagoga em formação. *Educação* (PUCRS. Impresso), v. 1, p. 165-172, 2011.

ABRAHÃO, M. H. M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. *Actualidades Pedagógicas* (Colômbia), v. 1, p. 13-28, 2009.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul. *Educação* (UFAL), Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 139-156, 2005.

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *(Auto)biografia e Formação Humana*. 939. ed. Natal/Porto Alegre: EDUFERN/EDIPUCRS, 2010. v. 1. 294 p.

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A Aventura (Auto) Biográfica - Teoria & Empiria*. 1. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. 599 p.

AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

AGUIAR, R. de S. M. Infância em Manuel Bandeira: Experiência e linguagem poética. In: *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas, Dossiê: literatura, oralidade e memória*, PPG-LET-UFRGS, Porto Alegre, vol. 04, nº 01, jan/jun 2008.

ALMEIDA, D. B. L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educação & Sociedade*, vol.27, n.95, maio/ago.2006.

AMADO, J. *Função Educativa dos Brinquedos Tradicionais Populares*, Coimbra, Clube dos Brinquedos Populares, 1992.

AMADO, J. *Universo dos Brinquedos Populares*, Coimbra, Quarteto, 2002.

AMADO, J. S. *Jogos e Brincadeiras Tradicionais*. Lisboa, Portugal, Gráfica 2000, 1992.

ANDRADE, C. D. *Sentimento do Mundo*. Editora Record, Rio de Janeiro, 1990.

ARENHALDT, R. *Vidas em Conexões(in)tensas na UFRGS: O Programa Conexões de Saberes como uma Pedagogia do estar-junto na Universidade*. – Porto Alegre, 2012. 238 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012, Porto Alegre, BR-RS.

ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. *Por uma educação do campo* (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M.G. *O significado da infância*. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Anais. Brasília: MEC, 1994, p. 88-92.

AUAD, D. *Educar meninos e meninas: relação de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BANDEIRA, M. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

BARROS, M. de. *Memórias Inventadas. As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, M. de. *Livro Sobre Nada* (1966-1998). Ed. Record, 3a. ed., Rio de Janeiro, 1996.

BARROS, M. de. *O livro das ignoranças*. 10 ed, Rio de Janeiro, Record, 2001.

BARROS, M. de. *Poeminhas pescados numa fala de João*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARROS, M. de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BARROS, M. de. *Exercícios de ser criança*, Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, 1977.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Uilson Pereira, introdução de Willi Bolle, São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009, 2 ed.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas. (Rua de Mão única)*, trad e org. de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa, São Paulo: Brasiliense, 1987, v.II. 2 ed.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas. (Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre Literatura e História da Cultura)*, trad. e org. de Sergio Rouanet, prefácio de Jeanne-Marie Gagnebin, São Paulo, São Paulo: Brasiliense, v. I, 1985. Obras Escolhidas.

BENJAMIN, W. *Passagens*. Tradução de Irene Aron. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BERGSON, H. *Matéria e Memória*. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 291p.

BERGSON, H. *Memória e Vida*. (textos escolhidos) org. (G. Deleuze). São Paulo, Martins Fontes, 2006.

BERTOLDO, J. V. *Ludicidade e Imaginário: suas diversas possibilidades de interlocução para repensar a formação de professores*. Santa Maria: UFSM, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

BOSI, E. *Memória e sociedade - lembranças de velhos*. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. 484p.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial. 2003.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Tradução Fernando Tomas. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/Difel, 1989.

BOURDIEU, P. *Esboço de auto-análise*. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In.: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). *Usos e abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro : Editora FGV,2006,p.183-191.

BOURDIEU, P; CHARTIER, Roger. A leitura; uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org). *Práticas da leitura*. 4ed. Ver. São Paulo: Estação Liberdade, 2009,p.231-253.

BROUGÈRE, G.. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

BUENO, B. O., B.; CATANI, D.; SOUSA, C. (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, B. O.; CATANI, D.; SOUSA, C.; SOUZA, CHAMLIAN, H., C.. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil,1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2,pp. 385-410, maio/ago.2006.

BUJES, M. I. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. *Estudos culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 205-228.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CAMPOS, M. I. *Memórias de infância de professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2010.

CANHOLATO, M. C. et al. *Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo - 1988*. São Paulo: FDE, 1990.

CARNEIRO, M J. Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 11, outubro, 1998, 53-75.

CARNEIRO, M J. Do rural e do urbano: uma nova terminologia para uma velha dicotomia ou a reemergência da ruralidade?. In: *II Seminário sobre o Novo Rural Brasileiro*, 2001, Campinas.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de (Org.). *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003;

CATANI, D. B. As leituras da própria vida e a escritura de experiências de formação. *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, julho./dez.,2005.

CATANI, D. B. ; BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira ; CHAMLIAN, Helena Coharik ; SOUSA, Cynthia Pereira de. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa* (USP), v. 32, p. 385-410, 2006.

CATANI, D. B. ; BUENO, B. A. O. ; SOUSA, C. P. ; SOUZA, M. C. C. . *Docência, Memória e Gênero: Estudos Sobre Formação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 1997. 110 p.

CATANI, D. B. *A autobiografia como saber e a educação como invenção de si*. In: Souza, E. C. de; Abrahão, M. H. M. B.. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, v. , p. 77-87.

CHARTIER, G.C. *Memórias do brincar e construção de subjetividades: uma experiência com alunas de um curso de magistério*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2010.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Editora Ática, 2003.

COELHO, A. *Jogos e Rimas Infantis*, Porto, Edições Asa, 1994.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. pp.15-59.

DACOSTA, L. *Infância e Palavra* (Antologia). Porto: Edições ASA, 2001.

DAMASCENO, M.N; BESERRA, B. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, jan./abril 2004, vol 30, n. 1, pp. 73-89.

DAMATTA, R. *A casa e a rua*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

D'ANGELO, M. Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol 89,n.221,p.90-102, jan/abril 2008.

D'ANGELO, M. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. *Estudos Avançados*, vol 20, n.56, São Paulo, jan/abril.2006.pp.237-250.

DELORY-MONBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*. Vol.32. São Paulo. Maio/agosto.2006.

DELORY-MONBERGER,Christine. *Tendências da Pesquisa Autobiográfica*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.), *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008;

DELORY-MOMBERGER C. *Biografia e Educação – Figuras do Indivíduo Projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, vol 32, n. 2, pp.345-357. maio-agosto, 2006.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: KAERCHER, G. E. CRAIDY (org.) *Educação Infantil: pra que te quero?*. Porto alegre: Artmed, 2001.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DORNELLES, L. V. *O brinquedo e a Produção do Sujeito Infantil*. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/obrinquedo.pdf> Acesso em: 15. dez. 2011.

DORNELLES, L. V. Tu não podes ser princesa: corpos, brinquedos e subjetividades. In: Ana Paula Brandão e Azoilde Loretto da Trindade. (Org.). *Saberes e Fazeres: Modos de Brincar*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

FELIPE, J. Erotização dos Corpos Infantis. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana. *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FELIPE, J.; BELLO, A. T. Delineando masculinidades desde a infância. Instrumento: *Revista Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, v.12, n.2, jul./dez.2010.

FELIPE, E.S. *Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas – um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FENG, L. Y. *Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico*. 2008. 82 f. *Dissertação* (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Araraquara: UNIARA, 2008.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. Contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, vol 15, n. 1 (43), jan/abr.2004.,pp. 229-250.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, v.4, n.3, p.89-101, dez. 2003.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1985.

FREYRE, G. *Rurbanização: o que é?* Recife: Editora Massangana, 1982.

FORTUNA, T. R. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica*. 2011. 425 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS-BR, 2011.

FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

GAGNEBIN, J-M. *História e Narração em Walter Benjamin*. 2. ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

GAGNEBIN, J-M. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. *Pro-Posições*, UNICAMP, vol 13.n.3 (39),p..125-134,2002.

GAGNEBIN, J-M. *Lembrar escrever esquecer*, São Paulo: Ed 34, 2006.

GARCÍA LORCA, G. *Obras Completas*, Madrid, Aguilar, 2005, vol. I e II.

GOMES, L. O. A infância do homem. Resenha da obra AGAMBEN, G.. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, 188p. In: *Pro-Posições*, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

GOODSON, I. F. Currículo narrativa e futuro social. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 12, n. 15, p. 241-252, 2007;

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

HOBSBAWM, E. *Tempos Interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HORN, T.E. *Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador. Entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias*. 2010. 133fs. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS-BR, 2010.

JOSSO, M-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p.11-23, 1999.

JOSSO, M-C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*. v. 32, n.2, São Paulo, maio/agosto 2006, pp. 373-383.

JOSSO, M-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>>. Acesso em: 01.nov.2010.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na educação: considerações históricas. *Idéias*, O cotidiano da pré-escola. São Paulo, n.7, p.39-45, 1990. Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

KISHIMOTO, T. M.. *O jogo, a criança e a educação*. Tese de Livre-Docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1992.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis; Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. A educação infantil no Japão. *Caderno Cedes*. 37: 23-44. Grandes Políticas para os pequenos. Campinas, Papirus, 1995.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brincadeira e a educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

KOHAN, W; KENNEDY, D. *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- KOHAN, W. *Infância. Entre educação e filosofia*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 264p.
- KOHAN, W. *Lugares da Infância: filosofia*. RJ: DP&A, 2004.
- KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Ed, 1999.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: T. T. SILVA (org.), *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Vozes. 1994,pp.35-86.
- LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: J. LARROSA, *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Alertes. 1996.
- LARROSA, J. Saber y educación. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, jan./jun. 1997.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Porto Alegre, Contrabando. 1999.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan/abril, n.19, pp. 19-28. 2002.
- LEITE, M.I.F.P. Crianças do campo - os mudos da historia? *Estudos Sociedade e Agricultura*, 6, julho 1996, pp.170-191.
- LEITE, M.I.F.P. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. *Cadernos Cedes*, ano XXII, n.56, abril, 2002.
- LIMA, F. C. P. de. Brinquedos. In: *A Arte Popular em Portugal*, Vol.III. Lisboa, Ed. Verbo, 1959.
- LIMA, F. C. P. de. Brinquedos Tradicionais. Separata do III Volume das Atas do 1º Congresso de Etnografia e Folclore, Lisboa, 1963.
- LOPES. M. de F; PINTO. T. de O. *Corpos e condutas: indicadores de gênero no universo infantil*. 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST24/Pinto - Lopes_24.pdf. Acesso em: 07.nov.2012.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2007.
- MARCHI, R.C. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativas(s) a partir de narrativas diversas. *Educação*, Porto Alegre, v,34,n.2,p.221-229, maio/ago.2011.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MEIRA, A. M.; Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Revista Psicologia e Sociedade*: 15(2); 74-87, jul/dez 2003.

MEIRELES, C. *Olhinhos de Gato*. São Paulo: Editora Moderna, 3ª edição, 1983.

MORAIS, J. F. S. Algumas notas a respeito do estilo de escrita em “Infância em Berlim por volta de 1900” de Walter Benjamin. *Leitura, Teoria & Prática* (Campinas), Campinas, v. 1, n. 40, p. 36-46, 2003.

MORAIS, J. de F. dos S. *Algumas notas a respeito do estilo de escrita em Infância em Berlim por volta de 1900* de Walter Benjamin. In: *Leitura. Teoria & Prática*, Campinas, v. I, n. 40, p. 36-46, 2003.

NEVES, E. D. *Entre o “quintal”, a “casa” e a “rua”, o ofício docente em contexto rural - um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Pontifícia do Rio de Janeiro, 2008.

NETO, E.S. Vidas de educadores: contexto de sua nova emergência, relato de uma aproximação e fundamentação para seu uso na formação de professores e na investigação. *Educação e Linguagem*, Edição Especial, 17-44, jan/dez 2001.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999, p. 11-20.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, A. E. Confluências e paradoxos entre tradição e modernidade na educação escolar: uma análise a partir de Walter Benjamin. *Educação Unisinos* 12 (2): 122-132, maio/agosto 2008.

OLIVEIRA, A. E. Walter Benjamin e o potencial pedagógico da narrativa experiencial em tempos de fragmentação e desorientação. *Revista Querubim*, ano 06, n.12, 2010.

- OLIVEIRA, M. C. S.. *Lembranças de infância: Que história é esta?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP. 1999.
- OLIVEIRA, P. de S. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- RIBEIRO, O. *Memórias de Um Geógrafo*, Edições João Sá da Costa, 2003.
- OTTE, G. Infância em Berlim – uma autobiografia anônima de Walter Benjamin. *Revista do Centro de Estudos Portugueses (UFMG)*, v.26, p.19-28,2006.
- PAIVA, R. C. S. *Gaston Bachelard: a imaginação na ciência, na poética e na sociologia*. São Paulo: Annablume, 2005. 230 p.
- PASSEGGI, M. C. (Org.); SOUZA, E. C. (Org.) ; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) . *Pesquisa (Auto)Biográfica e Práticas de Formação*. 1. ed. São Paulo / Natal: Paulus / EDUFRN, 2008. v. 1. 274 p.
- PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI; SILVA (Org.) *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130;
- PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (Org.) *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-132;
- PASSEGGI, M. da C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. *Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006;
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. ; VICENTINI, P. P. . Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.
- PASSEGGI, M. C. (Org.) ; BARBOSA, T. M. N. (Org.) . *Narrativas de formação e saberes biográficos*. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2008. v. 1. 274 p.
- PASSEGGI, M. C; MELO, Maria José Medeiros Dantas de. *Novos horizontes de pesquisa com fontes autobiográficas*. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 32, p. 01-17, 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFERN, São Paulo: Paulus, 2008.
- PEREIRA, A. de. C. *Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil: Um estudo sobre as relações de gênero*. 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/Forum/Arlete_de_Costa_Pereira_forum.pdf. Acesso em: 08.nov.2012
- PEREIRA, L. M. L. Algumas Reflexões sobre historias de vida, biografias e autobiografias. In: *História Oral*, 3, 2000, p.117-27.

PEREIRA, R. M. R. Uma historia cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. *Revista Teias* (UERJ Online), vol 10, p. 1-20,2009.

PERES, L.M.V. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.173-179,maio/agosto. 2011.

PESSOA, F. *Cancioneiro*, Chuva Oblíqua IV, 1999.

PINAZZA, M. A. O Professor da Pré-Escola e os Recursos Didáticos: das receitas ao emprego consciente.. *Caderno de Didática*, FEUSP- SP, v. 2, n. 2, 1990.

PINEAU, G. Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, M.; SOUZA, E. C. (Orgs.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN, 2008, p. 47-66.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silencio. *Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.*

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.*

PROUST, M. *Em busca do tempo perdido*. Traduzido por Mario Quintana. Rio de Janeiro, Globo Editora, 3ª ed, 2006, 558 pags.

QUINTANA, M. *A Rua dos Cataventos*, Editora Globo, 2005.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record,1945.

RICOEUR, P. *A memória, a História, o Esquecimento*. Trad. Alain François [et.al] Campinas: /Ed UNICAMP, 2007.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papyrus, v.3, 1997.

RODRIGUES, R. I. Cidade, memória e literatura na Infância Berlimense de Walter Benjamin. In: *Encontro de História da Arte*, IFCH-Unicamp, 2006.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 19 ed., 2001.

SAYÃO, D.T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: Articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/43/2689>. Acesso em: 09.nov.2012

SARAMAGO, J. *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J; CERISARA, A. B. (org.). *Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto/Portugal: ASA Editores, 2004, p. 9-34.

SANTANA, C. S. *Arte, Infância e Coleccionismo*. Texto publicado em *Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores*, 2005.

SCHLESENER, A. H. Mimeses e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. *Filosofia Unisinos*. 10 (2): 148-156, maio/agosto 2009.

SCHLESENER, A. H. Educação e Infância em alguns escritos de Walter Benjamin. *Paidéia*. 21 (48): 129-135, jan/abril 2011.

SCHLESENER, A. H. Introdução a Walter Benjamin: o moderno e a história. *A Escola de Frankfurt no Direito*, v. 1, p. 61-74, 1999.

SCHLESENER, A. H. A mimesis e a formação da criança: uma leitura de Walter Benjamin. In: II Congresso Internacional de Filosofia - Mimesis e perplexidades, 2006, Guarapuava. *Anais - II Congresso Internacional de Filosofia - CONFIL*. Guarapuava: UNICENTRO, 2006. v. 2. p. 200.

SILVA, G. J. *O novo rural brasileiro*. São Paulo: Campinas, UNICAMP-IE, 1999, 153p. (Coleção Pesquisas, 1)

SILVA, M. A. M. Memória de caminhantes em busca da terra. In: Sônia Maria P. P. Bergamasco; Marion Aubrée; Vera Lúcia S. Botta Ferrante. (Org.). *Dinâmicas familiar, produtiva e cultural nos assentamentos rurais de São Paulo*. 1 ed. Araraquara, Campinas: Uniara, Feagri,, 2003, v. 1, p. 19-47.

SILVA, M. R. Eventos-Campos: um relato da experiência do fazer investigativo com crianças da zona da mata canavieira pernambucana. In: *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*. FARIA, A.L.G; DEMARTINI, Z.F; PRADO, P.D. (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2002, pp. 131-153.

SILVA, T.P. As redefinições do “rural”: breve abordagem. *Revista NERA*, ano 7, n.4, jan/jul 2004.

SILVA, P. e FRAGA,R. *Infância, memória e imagem: Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade e Manoel de Barros*. In: Núcleo de Estudo e Treinamento em Linguagem e Tecnologia, 2008.

THOMPSON, P. E. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1978.

THOMSON, A. Reconstituo a memória – questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). *Projeto História – ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 51-84.

VAZ, A F. Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin), In: Pagni, P. A. e Gelamo, R. P. (orgs). *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010, p.35-49

VAZ, A. F. Subjetividade, memória, experiência: sobre alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno sobre o tema da infância. In: *28ª Reunião anual da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, 2005, Caxambu.

VELOSO, C. Aristóteles. Da Lembrança e da Rememoração. De Memória et Reminiscentia. *Cadernos de História e Filosofia da ciência*, Série 3, v. 12, n. especial, jan.-dez. 2002.

VEIGA, J. E. Destinos da ruralidade no processo de globalização. *Estudos Avançados*, S. Paulo, SP Brasil, v. 18, n. 51, p. 51-67, 2004.

VEIGA, J. E. A dimensão rural do Brasil. *Estudos Sociedade e Agricultura* (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, n. 22, p. 21-33, 2004.

VIGOSTKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, [orgs Michael Cole... [et all]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5ª Ed] – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOSTKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*, tradução Jefferson Luiz Camargo, 3ª Ed – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOSTKY, L.S. *Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem - L.S VIGOTSKY, A.R. LURIA, A.N. LEONTIEV*, tradução Maria da Penha Villalobos, – São Paulo: Icone:Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WAJSKOP, G. *O brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2007.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AZEVEDO, T. M. C. de. *Brinquedos e gênero na Educação Infantil: um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro*. 2003. 257p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ANDRADE, C. D. *Sentimento do Mundo*. Editora Record, Rio de Janeiro, 1990.

ANTUNES-ROCHA, M.I; MARTINS, A.A. *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica Ed, 2009.

BOLLE, W. A modernidade segundo Walter Benjamin. *Revista da Universidade de São Paulo*, n.5, 1987, pp. 46-56.

BRANDÃO, V.M.A.T. *Labirintos da memória: quem sou?* São Paulo: Paulus, 2008.

CHAVES, E. Uma lembrança de infância de Walter Benjamin. *Pulsional*. Revista de Psicanálise (São Paulo), São Paulo, v.115, p.16-28,1998.

CRAVO, A. C. de A. Brincadeiras Infantis e Construção de Identidade de Gênero. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Bahia, Bahia – Brasil, 2006.

DAMAZIO, M. S. Mudanças Sociais e jogos e brincadeiras populares no contexto rural. In: *VIII Encontro Fluminense de Educação Física*, 2004, Niterói. Cultura e educação Física Escolar. Niterói: Editora da UFF, 2004. v. 1.

DURAN, M.C.G. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v.2, p. 22-36, agosto./dez. 2009.

FERNANDES, R.S. Memórias de menina. *Cadernos Cedes*, ano XXII, n.56, abril/2002.

FERNANDES, R.S; PARK, M.B. Lembrar-esquecer: trabalhando com as memórias infantis. *Cadernos Cedes*, vol 26, n.68, jan/abril/2006, pp. 39-59.

FIGUEIREDO, M. X. B e RIGO, L. C. Memórias das infâncias no processo de formação das educadoras. *Pensar a prática*. 11/3. PP. 261-268. set/dez 2008.

FIGUEIREDO, M. X. B. ; SILVEIRA, R. M. . Diálogos com as Educadoras das Infâncias. In: Figueiredo, M. X. B., Medeiros, R. C. T., Varela. A. B.. (Org.). *Diários Educativos I*. 1 ed. Porto Alegre: Cópias santa Cruz Ltda, 2009, v. 1, p. 15-28.

FIGUEIREDO, M. X. B ; MEDEIROS, R. C. T. . Leituras do mundo das infâncias: Diálogos com educadoras num processo de auto-formação. In: *XI Fórum de Leituras Paulo Freire*. Porto Alegre : UFRGS, 2009. v. 1. p. 20-27.

FIGUEIREDO, M. X. B.; MEDEIROS, R. C. T. ; MOREIRA, M. C. . Alma de crianças: aventuras para repensar a infância com as educadoras. In: *3 Simpósio Internacional 5 Fórum Nacional de Educação, 2009*, Torres/Rs. Canoas/Rs: Ulbra - Universidade Luterana do Brasil, 2009. v. 1. p. 23-30.

FORTUNA, T. R.. Armas de brinquedo: dar ou não dar - será esta a questão?. *Ciências & Letras* (FAPA. impresso), v. 43, p. 181-194, 2008.

FORTUNA, T. R. . O lugar do brincar na educação infantil. *Pátio* (Porto Alegre. 2002), v. 27, p. 8-10, 2011.

FREITAG, V. *Tecendo os fios das memórias de infância no processo criativo docente: um estudo com professoras de artes visuais da casa de cultura de Santa Maria*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

GUERRA, V. L. *Temporadas de Brincadeiras*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

GULLESTAD, M. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *Educação e Sociedade*. Campinas. Vol 26, n. 91, pp. 509-534, maio/agosto 2005.

HESS, R. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*, vol 26, n.91, Campinas, maio/ago 2005.

KOTHE, F.R. *Para ler Benjamin*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

KRAMER, S. Educação a contrapelo. Benjamim pensa a Educação. *Revista Educação*. São Paulo, n.7, março, 2008, pp.16-25.

KRAMER, S. Infância, memória e saber - considerações à luz da obra de Walter Benjamin. In: *A Criança e o Saber*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 245-249, 1999.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J, PAFEL, S.D. NASCIMENTO, A ,R. (orgs) *Ensino Fundamental de 9 anos*, 1 ed, Brasília. MEC, 2006, v,1,p. 13-23.

KRAMER, S. Infância, Cultura contemporânea e educação contra a barbárie In: BAZÍLIO, L e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed Cortez, 2003.

MARTINS, I. C. As lembranças das Brincadeiras de Infância e a Constituição do Sujeito Professor. In: *VII Simpósio de Dissertações e Teses do - PPGE / FCH / UNIMEP*, 2007, Piracicaba / SP. Anais do VII Simpósio de Dissertações e Teses do - PPGE / FCH / UNIMEP. Piracicaba / SP, 2007.

MATOS, O. *Benjaminianas, cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*. São Paulo: Unesp, 2010.

OLIVEIRA, P. de S. *O que é brinquedo*, São Paulo-SP, Brasiliense- 2ª edição, 1984.

PORTELLI, A. História oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo, v.22, p.10, jun. 2001.

RAMIREZ, P.N. A memória e a infância em Marcel Proust e Walter Benjamin. *Revista Aurora*, 10: 2011.

REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (orgs). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre, Mediação, 2007.

RIBEIRO, S. A. O viver e o brincar de crianças no contexto rural. In: *I Congresso Internacioanl Pedagogia Social*, Março 2006.

SANTOS NETO, E.; SILVA, M.R.P. Infância, Experiência e inacabamento: a afirmação do sujeito infante e a possibilidade de transver o mundo. In: *29a. Reunião Anual da ANPED - Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*, 2006, Caxambu.

SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.- jun 2006.

SILVA, H. R. Rememoração/comemoração: as utilizações sociais da memória. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 425-438, 2002

SILVA, L.S.P.; GUIMARÃES, A . B.; VIEIRA, C.E.; FRANCK, L.N.S; HIPPERT, M.I.S.; O brincar como portador de significados e práticas sociais. *Revista do Departamento de Psicologia.*, UFF, vol. 17, n.2, Niterói, jul/dez.2005.

SILVA, M. A história epistemológica que se vai construindo: um relato. In: Marilda da Silva; Vera Valdemarin. (Org.). *Pesquisa em Educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. , p. 99-122.

SIQUEIRA, R.M. Cultura, Subjetividade e infância. *Educativa*, Goiânia, v.10, n.1,p.97-105, jan./jun.2007.

SOARES, M. B. *Metamemória, memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991. 124p.

SOUZA, E. C. ; SANTOS, F. J. S. ; PINHO, A. S. T. de ; ARAUJO, S. R. M. . Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, p. 156-169, 2011.

SOUSA, C. P. Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras primárias paulistas: rupturas e acomodações. In: Cynthia Pereira de Sousa. (Org.). *História da Educação: processos, práticas, saberes..* 1ª ed. São Paulo: Escrituras, 1998, v. , p. 27-42.

SOUSA, C. P. Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professoras e professores.. In: Belmira Oliveira Bueno; Denice Barbara Catani; Cynthia Pereira de Sousa. (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 1ª ed. São Paulo: Escrituras, 1998, v. , p. 31-44.

SOUZA, E. C. de (Org.). *Auto-biografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

- SOUZA, E. C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. *Educação* (PUCRS), v. 34, p. 213-220, 2011.
- SOUZA, E. C. Apresentação Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. *Revista FAEEBA*, v. 20, p. 15-18, 2011.
- SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, v. 4, p. 37-50, 2008.
- SOUZA, E. C. (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. 445 p.
- SOUZA, E. C. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.
- SOUZA, E. C. (Org.); PASSEGGI, M. C. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. 1ª. ed. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2008. v. 7. 281 p.
- SOUZA, E.C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. v. 1. 357 p.
- SOUZA, F.M. *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- VACCARINI, E.D. *Quem vivenciou o quê? Memórias e histórias de infância em Rio Novo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.
- VELASQUEZ, C.D.C. A docência rural como espaço da autoria dos sujeitos femininos. In: *IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica* (IV CIPA), 2010, São Paulo-SP. Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar, 2010. p. 1-14.
- VELASQUEZ, C. D. C. Lembranças da Infância. *Revista Virtual P@rtes*, São Paulo, p. 1 , 2, 01 jun. 2009.
- WESCHENFELDER, N. V. A docência e as instituições escolares: pautas de políticas culturais para a educação rural. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Unijuí, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista com Professores

Entrevista com Professora Barbara

CEI do Campo “Maria de Lourdes da Silva Prado” – Assentamento Monte Alegre

Tempo de duração da entrevista: 02:38 hs

Idade: 29 anos.

Formada em Letras pela Unesp Araraquara em 2005 e, em seguida, entrou no Mestrado em Estudos Literários.

Tempo de atuação no Magistério: sete anos, desde 2004.

Prestou o concurso para a educação infantil no segundo ano do curso de Letras e foi chamada três anos depois, no último ano de graduação.

Tem cinco anos de experiência no CER do Horto Florestal.

Você tem cinco anos de casa. Essa foi sua primeira experiência no campo?

Foi uma escolha? Me conte um pouco...

Sim, toda a minha experiência na educação do campo vem daqui. Foi uma escolha minha, mas quando eu tomei essa decisão meu marido ficou inseguro pelas dificuldades que eu ia enfrentar. Em primeiro lugar, aqui não tinha estrutura de pré-escola nenhuma. Mas eu sabia disso, e pensava que, por outro lado, eu teria acesso à biblioteca e à cozinha experimental, seria um espaço interessante para trabalhar. E eu também queria liberdade para trabalhar da forma que eu trabalhava: mesmo no Cruzeiro, eu sempre gostei de trabalhar com hortas e plantações, fiz uma hortinha na Vila Xavier, um jardim, uma hortinha de rabanetes com a criançada de três anos, fizemos uma visita à mata do serrado que tinha do lado, trabalhei com eles algumas coisas com eles do cerrado, plantei arruda, a gente fazia muito esse trabalho de exploração em volta dos jardins, sabe? Eu queria liberdade pra fazer isso, minha concepção de sala de aula é muito maior do que ficar naquele lugar fechado, mesmo no ensino infantil, as médias, passar coisas prontas... Quando eu cheguei no Cruzeiro, a professora mais antiga me deu uma pasta de folhas mimeografadas de datas comemorativas para eu trabalhar, por exemplo, “Dia do Soldado”, com o desenho lá para pintar. Não era daquela forma que eu queria trabalhar.

E aqui era outra realidade? Você poderia construir a sua história...

Podia construir a minha história, mas aqui eu tive mais conflitos do que nas outras escolas, porque a diretora daqui tinha como conceito de educação infantil que a criança é frágil, dependente, que tem que ser cuidada o tempo todo, que não podemos levar os brinquedos pra fora... Inclusive, o fato de eu trabalhar questões ligadas à terra, ela achava o fim do mundo, achava que eu estava atrasando as crianças. Uma vez até me disse: “Você trabalha muito com a terra, mas a gente está aqui pra formar vencedores”.

silêncio

Então eu comecei a estudar tudo, quando vim para cá, peguei tudo quanto é bibliografia, fui e me aprofundi, queria saber a história do assentamento, queria saber tudo. Eu queria trabalhar muito com a identidade deles, então comecei a fazer uma pesquisa histórica, por fora, e também a trabalhar dentro de sala.

E a coordenação pedagógica...

Tudo sozinha, e isso causou um choque também. Eu comecei a trabalhar essa história do assentamento que nem eles conhecem, a maioria dos professores não conhece – isso eu posso dizer, porque eu estou aqui e vejo, ninguém trabalha isso, não está no currículo, não tem nenhum material sobre isso. É uma coisa que parece estar perdida. A perspectiva da minha supervisora era a de que essa escola só existia para os alunos não terem que se deslocar para a cidade. Então eu cheguei aqui, comecei a trabalhar muito mais fora de aula – coisa que também quiseram me bloquear, diziam que eu não ia conseguir prepará-los para a alfabetização, porque eu não usava caderno... O tanque de areia não tinha nem areia quando eu cheguei. Então eu pensava: “Não tem o tanque de areia, nós vamos pro barro, pra terra!” fiz um buraco lá na horta, “Vocês vão brincar na terra mesmo, por que não?”. Começamos a plantar nossas mudas, nossas arvorezinhas, a gente utilizava todo esse espaço verde, usava mais fora do que dentro da sala. E é isso que chocava muito a diretora. E quando a gente fazia atividades em sala, eram atividades como a dramatização da história do assentamento. E o que aconteceu? Ela parou na porta da sala, me olhando de cima a baixo, eu comecei a tremer toda, virei pra ela e perguntei: “Você quer me dar licença, quer entrar, quer participar da minha aula?”. Ela: “Eu não posso ficar vendo a sua aula?”, e eu “Acho que você tem que pedir licença pra entrar, na sala a autoridade sou eu”. Disse a ela que o que ela fez me incomodou demais. Mas pra quê eu fui falar isso? Virou uma guerra. Aí veio o concurso da Cutrale, e as crianças eram obrigadas a participar. Eu sou contra o concurso da Cutrale, principalmente no contexto do campo. A criança tinha que pintar o desenho da Cutrale, desenhar a laranjinha da Cutrale, isso pra ganhar um prêmio, essa coisa idiota. Só que eles obrigavam a gente a parar uma aula pra fazer essa atividade. Agora veja minha situação: trabalhando numa escola do campo, num assentamento, meu dever e minha ética são para com essa população, com o meu aluno; eu sabia que tinha alunos com irmão mais velhos que iam colher laranja e voltavam com a mão cheia de calos, ou que não podiam ter pomar porque concorriam com a Cutrale. E agora eu vou chegar na sala sem a menor consciência política e trazer uma atividade da Cutrale? Eu me neguei a fazer, acho que fui a única professora da rede que se negou a fazer. Aí a coordenadora chamou os meus alunos para a sala dela, para que eles fizessem a atividade lá. Mas só o fato de eu ter me negado... Um mês depois eu chego aqui na escola e estão as supervisoras da prefeitura, sem ninguém me comunicar, para uma reunião. E a discussão qual era? Isso. Uma delas vira pra mim e diz que eu não poderia fazer aquilo, que eu era funcionária da prefeitura. E eu falei: “Sou funcionária da prefeitura, mas não fui eu quem deu os quatro milhões pro Lula, foi a Cutrale, o PT recebeu”, porque na época era o Edinho o prefeito, eu falei “Meu dever é com os alunos, são eles que pagam meu salário, não é a Cutrale”. Na frente de quatro superiores, falei “Eu tenho um dever maior como educadora do que como funcionária, e mesmo como funcionária, quando eu assumi não estava escrito que eu era obrigada a participar do concurso da Cutrale”. Então foi assim... um choque! E aí começaram a me perseguir. Por isso eu comecei a tirar foto de tudo o que eu fazia e registrar. O aluno ia usar o caderno, mas não da forma que era utilizada; eles iam trabalhar a coordenação motora, a gente fazia cartazes em grupo, pintavam com guache, riscavam amarelinha no chão, faziam tantas outras coisas que acabavam trabalhando a coordenação, mas tinha um significado, tinha um contexto, tinha sentido. Aí eu comecei a contra-partida: passei a fazer ofícios também, pedindo coisas, exigindo. Eu trabalhava com turma de seriada, quatro e cinco anos, sem tanque de areia, porque o tanque estava vazio, a sala de brinquedos

era naquele almoxarifado pequeno, não tinha outros espaços, não tinha adaptação para os pequenos, não tinha bebedouro pro tamanho deles, e eu sofria com isso, eles tinham que se pendurar no bebedouro! Se faziam cocô na calça, tinha que dar banho, e a coordenadora dava banho no tanque de canequinha, então eu comecei a pedir, exigir material, cadeirinhas, que não eram o suficiente, comecei a exigir.... Por conta disso, ela começou em contra-partida fazer algumas coisas, espelho, ela comprou por causa disso, e comprou o Lego também. Eu pedi dinheiro também para eu comprar uns livrinhos, ela me deu pra eu comprar, eu comprei os livros e peguei a nota. Quando eu trouxe a nota ela virou o bicho, porque não era pra pegar a nota. Era pra eu pegar a nota só em outubro, porque aquele mês ela já tinha nota, e começou a justificar aquilo mostrando um monte de notas de coisas que não existiam. Começou a mostrar notas frias do Bazar Sensação, notas de pedido de jogo de damas, de material, coisas que não tinha... "Isso não tem na escola!", e ela "Ah, mas eu faço isso pra poder depositar dinheiro em caixa, para as festinhas das crianças!". Aí eu descobri também que dentro disso ela usava o dinheiro na loja dela, porque ela tem uma loja de material de construção e fotografia. Comprou um carregador pra loja dela e pagou cem, eu vi em outras lojas o mesmo carregador custando sessenta. Ela usou esse dinheiro na loja dela. Eu acabei expondo tudo isso o que estava acontecendo no HTPC. Ela saiu gritando comigo, depois acabou devolvendo o dinheiro, preencheu, assinou e apareceu com o papel assinado dizendo que estava devolvendo o dinheiro pra mim. Eu fui na secretaria pedir satisfação, disseram que não era da minha conta, que eu não devia mexer nessa história. E aí eu fiz um ofício e protocolei na secretaria, contanto tudo o que tava acontecendo. E em contrapartida sabe o que eles fizeram? Instalaram um processo contra mim, administrativo. Tinha vários ofícios que ela mandava pra eles falando mal de mim. Coisas infundadas, por exemplo, dizendo que eu deixei uma criança sem socorrer, com febre, o período todo, dormindo no chão, sendo que aqui isso não tinha como ocorrer, eles mesmos não deixavam a gente dar remédio, era proibido dar um Dipirona, tinha o postinho, mas o postinho fica fechado à tarde, não tinha rádio, não tinha telefone, não tinha nada nem elas ficavam aqui...

(silêncio)

Aí ela começou a dizer nos outros ofícios que eu não acompanhava os alunos à terra, o que era mentira, tanto que até a própria agente de saúde testemunhou a meu favor. Um monte de mentira, inclusive a respeito da questão da minha didática. Achei um absurdo elas, por serem pedagogas, assinarem uma coisa daquelas, dizendo que eu colocava coisas muito difíceis para as crianças, que colocava minhas opiniões políticas para as crianças, se você sabe que educação é política não existe essa neutralidade. E elas colocaram que isso era incabível. E que eu ensinava língua estrangeira para os pequenos. Que era um problema, porque eu montei um projeto de francês aqui para os pequenos. Que isso estava muito além da capacidade deles, elas escreveram isso. Só se for porque eles são assentados. Porque os filhos delas fazem sua pré-escola particular e eu tenho certeza que têm inglês ou francês desde os três anos.

E os pais...?

Os pais adoraram. Os pais foram testemunhas a meu favor. Cinco pais testemunharam a meu favor, eles não conseguiram nem testemunha de acusação. Foi uma vitória. Fora que, no final, a procuradora viu que eles fraudaram o caixa, e falou que tinha que abrir sindicância contra eles, não contra mim, e ela colocou no final, só que eles arquivaram o processo. Eu sei que graças a isso, eu posso dizer que essa creche tá saindo. Porque, a partir disso, eu fui lá na promotoria, coloquei na ata as coisas que estavam acontecendo, aí a promotoria perguntou as condições da minha sala. Tiveram que dividir a turma, que contratar outra professora, e pra dizer que eles estavam certos, antes do processo estourar, o que que eles começaram a fazer?

Deram uma sala só pra mim, colocaram tablado lá no bebedouro, colocaram vaso sanitário com chuveiro, trocaram a areia, colocaram o parquinho pra fora, porque a outra diretora deixava o parquinho dentro da sala, não deixava a gente montar pra fora, quando montava esse parquinho eu tinha que pedir para as meninas da limpeza trazerem, montar, limpar e depois desmontar de novo, porque ela não deixava. Pra quê? Pra tirar foto e dizer lá que eu tinha toda a estrutura, todas as condições de trabalho. Só que eu já tinha fotos nas condições precárias de trabalho de antes.

Mas você tinha esses registros...

É, inclusive ficou muito feio para eles quando a procuradora falou "Essa aqui é a sala dela, olha aqui as crianças", porque nas outras fotos que eles tiraram não tinha nem criança, eles tiraram as fotos durante o fim de semana. Mas mesmo assim foi bom, porque a gente começou a ter alguma coisa.

Nesse mesmo ano, um conselheiro tutelar tinha começado uma mobilização com as mães para conseguir uma creche aqui. Então juntou o que eu levei para ele do meu processo, a precariedade da educação infantil, com a idéia dele, com as necessidades deles. Então, foi nisso que a creche acabou saindo. A prefeitura perdeu e não só teve que construir aqui, como também no Bela Vista e em mais quatro lugares. Um dia o presidente do sindicato chegou aqui - eles iam me apoiar, tinham dito isso - mas ele me falou que eles tinham sido chamados pra conversar sobre mim... Iam escrever no jornal sobre as condições da educação infantil aqui, mas depois acabaram não escrevendo. Eles foram chamados lá, inclusive ele disse que o pessoal da secretaria me chamava de louca, que eu era perturbada e tinha algum problema. Então, um dia ele chegou aqui e me disse "Eu sei que essa creche está construída por tua causa, por toda a sua luta. E não só aqui, nos outros lugares também, porque eu conversei com a promotora e ela falou que quando eles viram que tinha necessidade aqui, eles já fizeram o mapeamento em outros lugares que precisavam também. E aí se a prefeitura não fizesse, pagaria multa por dia". Essa foi a minha história aqui.

Eu gostaria, agora, de me voltar, com você, para as suas recordações de infância.

A minha infância... Eu vivi tanto no campo quanto na cidade, porque minha mãe e meu pai mudavam muito de casa. Volta e meia eu estava com a minha avó materna, que estava na cidade, ou estava com meus avós paternos que moravam no campo. Nós morávamos em Franco da Rocha. Só que lá tinha a área que pertencia ao hospital do Jquiri, e essa área era de mais de dois mil hectares, natural, preservada, cerrado, talvez o único cerrado urbano do mundo. Por obra do destino, meu avô perdeu tudo e acabou indo morar lá dentro do hospital, porque o hospital também tinha colônias que acabaram servindo de moradia para os funcionários. Meu avô foi morar lá. E lá, não eram tão grandes os lotes quanto aqui, os vizinhos eram um pouco mais próximos, mas era pura natureza, no meio do cerrado.

Foi então nesse lugar que você brincou?

É, eu brinquei tanto na cidade quanto lá, e eu, quando morava na cidade, tinha minhas brincadeiras da cidade, mas volta e meia eu estava lá. Também de final de semana, mas também morei lá. Mas a minha riqueza de infância foi aqui. É o lugar da minha vida, se eu morrer, quero que minha alma fique lá. Quando eu sonho, sonho com a minha casa lá. Eu sempre estou voltando, uma coisa meio Bachelard... (pausa)

E você tem até hoje contato com esse lugar?

Eu vou lá, quando tenho oportunidade. É uma tradição. Eu vivia num outro mundo. Tem essa foto, do bar do parque... Tinha o quintal do meu avô, mas o parque todo a gente explorava. Era o quintal do meu avô, todo o parque. Quando eu era pequena, lá não era parque ainda,

ainda pertencia ao hospital. Minha família toda morava lá, e o lote do meu avô era um sítio normal, tinha o galinheiro, ele plantava milho, tinha o pomar, tinha tudo, porcos, bananeira, tinha toda essa fartura... Mas depois, quando eu fui morar lá, já na adolescência, por conta da quantidade de crianças que meu avô teve que cuidar, quinze, numa casa só, e eu era a mais velha, ou ele cuidava de criança ou ele cuidava do sítio.

Mas quem eram essas crianças? Da sua família?

Oito irmãos meus, e também os primos. Ficaram todos com ele. Minhas tias trabalhavam o dia inteiro, fora, enquanto meu pai e minha mãe já é uma história mais triste, a gente acabou ficando lá também.

Você fala da sua infância, aos doze anos. E antes dos doze anos?

Antes dos doze, minha avó morava com meu avô nesse lugar e já tinha tudo isso. Cheguei a morar lá, era vai e volta. Eu não sei dizer. Antes eu morei quando bebezinho, morei na cidade.

E nessa época você ia, mas não necessariamente estava morando lá?

Cheguei a morar lá também. Era vai e volta. Eu não sei dizer o ano, quando, mas posso dizer assim: quando eu era bebê eu morei na cidade, meu pai e minha mãe mobiliaram o porão da minha avó e ficaram lá. Quando nasceu o meu segundo irmão a gente já estava no campo, e acho que a gente ficou uns cinco, seis anos aqui. Um tempão, minha primeira infância... minha infância praticamente passei aqui.

Você aprendeu a andar, falar, fazer tudo nesse lugar?

Isso. Aí, depois disso, dos sete anos pra frente, eu fui pra cidade, fui pra escola. A escola marca o período em que eu estava na cidade, na casa da minha avó. Só que na casa da minha avó também tinha um terrenão no fundo.

Então tinha como reproduzir essa relação com a terra...

Tinha, porque tinha um terrenão! Tinha um bisavô meu morando no fundo, e ele plantava tudo ali. Era um terreno íngreme, mas tinha bananeira, tinha limão, tinha brinco de princesa, várias flores. Na frente da casa dele, tinha um escadão, ele criou um jardim público. Ele é que criou o jardim no escadão. Usou o escadão e fez um jardim, e a gente brincava lá também. Era um terreno grande, só que era na cidade. E o fim de semana eu passava nesse sítio.

E com quem você brincava?

Eu gostava de brincar tanto sozinha quando com os meus irmãos, eu era a mais velha. Primeiro, quando eu estava na cidade, eu brincava com a minha tia, que era seis anos mais velha que eu. Algumas brincadeiras, inclusive, ela me ensinou, por exemplo, bonequinha de papel, a gente fazia muito isso...de papelão, eu brincava muito.

De recortar, colocar a pontinha e fazer a dobrinha?

Isso, a gente fazia muito isso, de papelão, nossa, brincava muito disso. E com os meus irmãos a gente gostava de brincar dentro de casa de cabaninha, de pular no colchão, pular no colchão da beliche. Olha só, no terreno, eu gostava de brincar sozinha.

Do que você brincava sozinha?

Eu brincava de caça ao tesouro, eu ficava viajando, né? De montar minhas histórias, eu virava escritora, escrevia minhas novelas... Porque eu assistia novela, à noite, e no dia seguinte eu estava reproduzindo.

Ah, então a televisão já estava presente na sua vida, estava ali, paralela...

Sim, eu virava a atriz, fazia as histórias e tal. Gostava de brincar de explorar, de fazer... de cavar buracos, procurar as coisas, eu achava que ia encontrar coisas antigas perdidas, sabe? Coisas velhas. E uma vez eu achei mesmo, uns brinquedos que eram da minha mãe! Às vezes brincava de esconde-esconde, essas coisas assim. Já lá no sítio, mudava bastante a brincadeira. Lá no sítio era o mundo imaginário, encantado de Bobby...

E era mais o espaço ou você tinha objetos pra brincar? Você tinha brinquedo industrializado?

Tinha, mas eu gostava de construir, também. Gostava até mais de construir do que dos brinquedos industrializados. Gostava de fazer casinha de boneca com caixa de papelão, fazia com caixinha de fósforo também, vixe, inventava mil brinquedos assim...

Você misturava brinquedos industrializados com brinquedos naturais?

Isso. A minha tia tinha toda a coleção do Playmobil. Era caro, mas a minha avó tinha uma condição financeira melhor... E ela acabava misturando meus brinquedos com os dela.

E vocês brincavam juntas?

Brincávamos juntas, só que ela era a mais velha, então ela mandava, dominava e depois o brinquedo ficava pra ela. Ela tomava, inclusive.

E os pequenos, como é que entravam nessa brincadeira ?

Ainda não tinha os pequenos. Quer dizer, eles tinham, mas não brincavam comigo. Quando eu brincava com ela, eu só brincava com ela. Não entravam os pequenos. O meu irmão... A gente brincava, por exemplo, de esconde-esconde, brincava de pular, muito, pular no colchão, no sofá, esconder embaixo do sofá... A gente destruiu tudo quanto é cama de casa. Então o pai comprava beliche, a gente pulava da beliche pro chão, revirava os travesseiros, virava tudo. Quando eu morei no sítio, anterior à escola, também brincava com ele, minha tia ia colocar o sofá, um no outro, pra limpar, a gente entrava embaixo pra fazer casinha, cabaninha, um era vizinho do outro. Depois a gente pegava as almofadas do sofá, empilhava e também pulava por cima. Fazia cabaninha em toda a sala, assim... E depois, quando a gente ia brincar lá fora, a gente brincava muito com barro, de fazer bolinho de barro, brincar com água...

E animal, entrava nessa história? Tinha os cachorros, eram muitos cachorros. Ele tinha um, inclusive, um pequinês, que acordava ele de manhã.

De criação, outros animais?

Tinha galinha, mas eu tinha medo das galinhas. Eu fui brincar com uma e ela bicou meu dedo, e eu lembro até hoje que eu nunca mais consegui brincar com as galinhas por causa disso. O meu irmão pegava, mas eu não tinha coragem. Meu irmão caçava passarinho, meu avô tinha um estilingue, mas eu ficava só de lado, acompanhando.

Você não brincava assim?

Não, primeiro porque eu não queria matar. Pra mim, o passarinho morreu era enterrar, fazer uma cruzinha e rezar pelo passarinho. Nunca permiti isso, pra mim era uma coisa horrível. Já o meu irmão ficava com o estilingue o dia inteiro.

Alguém ensinou ele?

Meu avô, meu avô deu o estilingue pra ele.

Então tinha o estereótipo do menino com o estilingue...

É... Bem, não que ele não tenha me dado, mas às vezes ele deixava o estilingue na minha mão, mas eu não tinha coragem de usar, nunca.

Eu gostava de brincar de plantar, também. Eu achava que eu ia plantar árvores. Lembro que sempre que dava um vento caía um bambu na frente de casa. Eu era muito pequena e achava que se pegasse uma folha do bambu, e limpasse a terra e ele ficasse, ia nascer outro bambu. Eu gostava de fazer bolinho, colocar as pedrinhas em volta, fazer a carinha do bolo, ficava o dia inteiro naquele mato. Minhas tias ficavam enchendo o saco, dizendo que ia sujar a roupa, que não iam conseguir limpar, mas eu não estava nem aí. Eu gostava de brincar de casinha, mas era no quintal todo. No fundo da casa da minha avô, do meu avô, tinha um fogão de lenha velho... Onde era a área de serviço, foram pra cozinha. Tinha um armário velho, tinha um fogão de lenha, então ali virava a casinha da gente. Virava uma parte da cozinha mesmo.

E essa casinha, você lembra dessas brincadeiras?

Nem tanto. É que assim, eu gostava de brincar até criar a brincadeira, depois eu já mudava. Eu lembro que o meu irmão... Eu tinha uma boneca que tinha um carrinho, de boneca, e ele brincava que era o papai, que ia trabalhar e voltava, sabe?

E ele é mais velho do que você?

Não, ele é um ano e quatro meses mais novo.

Mas você o convidava pra brincadeira, pra ele ser esse pai?

Ele só tinha a mim pra brincar, então não tinha como. Menino, só foi nascer três ou quatro anos depois, então a gente ficou muito tempo só nós dois. Depois a menina também era quatro anos mais nova do que eu, a terceira, então por muito tempo fomos só nós dois. Depois eu ganhei um triciclo que a gente brincava no quintal, e eu que levava ele na rodinha ou na cadeirinha. A gente brincava muito embaixo do barracão que ficava de frente pra calçada e pra frente de casa. E gostava muito de subir em cima de telhado, era uma diversão. O dia em que eu consegui subir em cima do telhado eu me senti realizada. Geralmente, sobrava só pra mim, porque ele corria e eu não conseguia correr tanto, então eu que levava, no final. No final pegavam só eu lá em cima, ele já tinha descido.

E a sua mãe e seu avô? Eles viam vocês brincando? Interferiam, apoiavam, brincavam junto?

Eles só viam. Não interferiam muito não.

Acho que meu avô ensinava muitas coisas, pescar, caçar, meu avô já tinha assim um contato mais forte com o meu irmão.

Algo masculino ...

É. Meu pai, por exemplo, sempre jogou bola com a gente. Mas a minha avó não, ela trabalhava das cinco da manhã até seis da tarde. Ela voltava já super cansada, e quando voltava ela já tinha que cozinhar a janta, digamos que a vida dela era só cozinhar. Eu lembro que o mais próximo que eu chegava da minha avó era quando ela ia com a gente no galinheiro, buscar um ovo, ia na horta pegar uma couve, alguma coisa assim. E, também, eu amava as plantas que ela tinha. Viviam brincando sozinha só olhando para as plantas sabe? Falando sozinha... Gostava muito de brincar sozinha também.

E ela gostava da terra então, também?

Minha avó gostava. Ela tinha um monte de vasos de planta, de flores. Eu lembro que eu me perdia no meio dessas plantas.

Tinha um balanço também, em frente de casa, em um pinheiro. A gente balançava bastante. Meu pai é que geralmente levava a gente balançar, fazer essas coisas. Essas são a maioria das brincadeiras da minha infância.

Você tem foto desse momento que você está falando?

Não, da primeira infância eu não tenho, meu irmão pegou tudo.

Mas então vocês tinham registro?

Da primeira infância tem, está tudo com ele.

Tirar fotos não era algo tão comum em tempos anteriores...

É que minha mãe e meu pai vinham de uma condição melhor, mas a gente empobreceu. Minha mãe era filha de prefeito, na cidade, meu avô foi duas vezes prefeito da cidade. E meu outro avô foi duas vezes vereador. Perdeu tudo, tanto um quanto o outro. Quer dizer, o outro não perdeu, porque minha avó depois cuidou do patrimônio. Mas o meu avô paterno perdeu tudo e começou a morar nesse lugar. Mas eu agradeço a Deus porque aquele foi um lugar perfeito pra mim.

Ao que parece, muito dessa sua infância lúdica, de alguma forma me parece estar presente hoje na sua relação com o seu trabalho...

Totalmente.

E você voltou a viver na terra?

Voltei por causa disso. Eu sempre quis.

Você tem uma criança, um filho, que vive na terra...

Por isso que eu achava que é o melhor lugar pra se viver. Não tinha outro pra mim. Eu vivi no campo e na cidade, então eu conhecia as duas coisas. Eu tive tudo e não tive nada, então eu sei o que me fazia mais feliz. Todo Natal, Ano Novo, aniversário eu ganhava brinquedos industrializados, eu até gostava de ganhar eles, mas quando eu estava lá brincando, era sempre alguma coisa assim, lá no parque... Era a melhor coisa do mundo.

Mas você se lembra de brincar com boneca?

Lembro, bonecas tipo bebê. Depois foi um sonho de consumo que eu tive, sonhava em ter uma Barbie quando eu tinha uns dez, onze anos. Eu brincava de bebezinho. Mas pra mim foi muito natural porque depois eu substituí as bonecas pelos meus irmãos, já que minha mãe passou todos eles pra eu cuidar. Tanto que o que eu fazia com a boneca eu fazia com eles. Trocava, dava papinha na boca... Então, teve uma época em que elas passaram a perder o sentido. Eu cuidava dos menores, então as bonecas ficaram guardadas lá em cima do guarda-roupa. Eu lembro que minha mãe guardava em uns sacos pretos e colocava em cima do guarda-roupa, mesmo porque tinha hora pra brincar com elas. Mas é o que eu falei também, eu gostava muito de brincar sem nada.

Então era você quem determinava sua brincadeira, não o brinquedo.

É... Eu sentava, assim, na sacada, e me fazia de moto, falava coisas. Todo mundo achava que eu ia ficar louca.

Pausa

Na cidade, o que entrou muito forte foi o livro. Porque o meu avô foi prefeito, ele tinha uma biblioteca. Ele morreu antes de eu nascer, mas ele deixou a biblioteca dele, que tinha de tudo o que você pode imaginar. Barsa inteira, Trópicos, a coleção do José de Alencar inteira, Monteiro Lobato infantil e adulto inteiro, Castro Alves, tinha de tudo o que você imaginar. Eram três cômodos de livros. E minha mãe, que tinha um apreço muito grande pela leitura, me incentivou desde cedo. Ela lia pra mim, antes de eu aprender a ler, ela praticamente foi me ensinando a ler. E depois eu peguei um amor extraordinário pelos livros. Eu lia muito com sete, oito anos, nove... E eu gostava de qualquer livro, li Iracema na terceira série. Pra mim não tinha divisão do que era adulto e do que era de criança, não tinha isso na minha família. Eu ia lá, escolhia o livro que eu queria, subia em cima do telhado e lia. Em cima do telhado porque eu achava que lá era um lugar em que ninguém ia me incomodar. E aí eu comecei a escrever. Já na cidade, com oito, nove anos, eu comecei a escrever poesia. Só que era a natureza que me inspirava. Por exemplo, quando eu estava no sítio, uma das coisas que eu gostava muito, era, por exemplo, colocar vagalume na mão, ir atrás de vagalume, comer vagalume. Ah, brincar com inseto era... Brincava muito com inseto. Catar formiga, saúva, aleluia. E à noite, lá, como era um vale, era tanto vagalume que vinha, de cima pra baixo. Era muito mesmo! Você podia olhar pro horizonte, eram tantos vagalumes naquela escuridão! Quando eu era pequenininha, eu achava que eram as estrelas que tinham caído no chão. Imagine, eles eram a única luz, e o campo ficava forrado...

Será que o lugar te inspirava ?

Sim, era mágico... Pra mim, o lugar era mágico. Eu viajava. Por exemplo, achava que desciam ETs, lá no campo, eu via os ETs, chegava a imaginar eles lá, via descendo nas luzes. Atrás da minha casa, atrás do sítio, tinha uma mata fechada. E pra mim aquela mata tinha de tudo. Tinha o Chiquito, que era uma lenda que meu avô inventou pra dar medo na gente, um macacão que pegava a gente, até as fadas, todos os duendes, na minha cabeça todos moravam lá. Tanto que a minha prima mais nova que eu, cinco anos mais nova que eu, até hoje ela olha pra mim e fala que eu sou a culpada pela frustração da vida dela, porque eu vivia contanto essa história pra ela, que tinha duendes, fadas, que tinha de tudo dos seres imaginários, na mata. E no dia que ela atravessou aquela mata ela viu que não tinha nada. Ela cresceu, com a fantasia dela. Isso passou pra ela, até hoje, ela lembra de eu contar essas histórias. E eu acreditava mesmo, acreditava em tudo. Acreditei em Papai Noel até os doze anos.

Você já assistiu o filme *A Vila*?

Assisti! Era mais ou menos assim mesmo, tinha uma mata... Só que quando eu era pequena, eu não tinha coragem de ir atrás da cerca, nunca. Porque tinha o Chiquito lá, tinha todos esses seres do fantástico... O Saci ia lá atrás da minha casa! O Saci, a Mula sem Cabeça... Eu tinha um tio, ele ia lá pra minha tia e contava todas essas histórias, todas essas lendas. Lobisomem que ele tinha visto, ele provava. E meu avô, também, disse que um dia caiu da cadeira porque o Saci empurrou! Então não tinha como duvidar que existisse sabe? Só que quando eu fui crescendo, dos dez pra frente, aí as brincadeiras começaram a explorar esse universo, esse fundo da minha casa, essa cerca. Aí começaram as aventuras mesmo. Como eu lia muito, eu tinha noções de geografia, de meio ambiente, sabia que ali era o cerrado, que era um planalto... Então eu acabava ensinando para os meus irmãos, eu virava a professora, e nós íamos brincar de bandeirantes. Nós íamos andar no meio do mato fazendo estrada no meio do caminho. E, se a gente encontrasse uma peça de barro, virava uma peça de porcelana que os índios tinham feito em mil e quinhentos. Qualquer coisa que eu encontrava remetia a um período da história.

E encontraram algum animal?

Não! A gente andava com um galho e um ramo de arruda pra proteger. A gente ia descalça. Andava no brejo, achava cocô de capivara. "Essa árvore é isso, isso é dessa espécie, essa é aquilo", todo o conhecimento que eu tinha se mostrava. E desde aquela época eu já era muito preocupada com as questões da natureza. Se alguém tocasse fogo lá eu chorava, ia com os meus irmãos pra apagar o fogo, com baldinhos. Tinha um vizinho, que pra mim era o vilão da natureza, porque além de matar meus cachorrinhos, ele tocava fogo no mato, nas minhas árvores, destruía o local. Então, eu comecei a escrever cartazes pra ele e pregar nas árvores. "Não mate a natureza!", "Viva o verde!", coisas do tipo. Achava que eu estava mudando, que eu era uma revolucionária. Isso com uns dez anos. E a gente explorava todo o ambiente. Comecei a montar um mini-museu no fundo de casa, em um quartinho que tinha, com os objetos que eu encontrava.

Que tipo de objetos você encontrava?

Eu achei, por exemplo, uma trilha de trem do período que chegaram a passar ouro na fazenda que tinha ali perto, eu achei a marca dos trilhos, e achei as peças que engrenavam de um trem pro outro, peças de 1870. E pedaços de cerâmica, eu me achava arqueóloga. A gente criou até um grupo que a gente chamava de *patrulha da natureza*.

E quem fazia parte da “patrulha”?

Os vizinhos, também, eu, meus irmãos menores que me seguiam, e os vizinhos, eu era a líder. E a patrulha tinha não só esse lance de preservação – tem um primo meu que chegou e me falou " Você sentava a gente e dava uma aula, 'Essa árvore não pode matar por causa disso, disso e disso'", "É B, foi por isso que eu queimei minha perna, apagando fogo..." -, mas uma das brincadeiras que a gente também amava era soltar pipa. Tinha um morro na frente, e caíam pipas de montes. Mas os donos não chegavam até lá, porque tinha um rio e uma pista que separava. Eu também fui sempre perna de pau e não corria, mas eu sempre incentivava eles a correr. A gente estava andando no meio do mato e de repente vinha uma pipa. No museu também, chegou a ter onze pipas. As rabiolas, eu cheguei a pegar, mas só as que ficavam na minha frente, porque pra correr eu era muito ruim mesmo. A gente fazia piquenique também, debaixo das árvores.

Você viveu nos dois universos: rural e urbano.

Ainda que na cidade você tivesse um espaço de terra, você acha que existia um brincar diferente entre os dois contextos?

Sim, existia, porque na cidade nós ficávamos muito mais dentro de casa. Ou brincava na área, ou na frente de casa. E eram brincadeiras mais assim, com colchão, de casinha. Casinha eu brincava direto, brincava mais com os brinquedos. Na cidade os brinquedos eram mais presentes, porque eu precisava mais deles. No campo, essas brincadeiras de explorar a gente usava a imaginação, não precisava de nada. Volta e meia os brinquedos desapareciam. Na cidade, também, quando chegava a brincar com os vizinhos, coisas assim, eram mais brincadeiras já estabelecidas, como esconde-esconde, de bicicleta, carrinho, essas coisas assim. Mas no campo, a gente brincava disso também, só que bem menos. Brincava mais de expedição, de subir em árvore, em goiabeiras. Ficava o dia inteiro nas goiabeiras, praticamente almoçava e jantava lá. Tinha um monte de pé de goiaba, e um monte de criança. Eu, assim como era ruim pra correr, era ruim pra subir em árvore e só conseguia subir na menor. Mas cada árvore virou uma nave espacial pra nós. Nós viramos um grupo, do tipo Power Rangers, Changeman. Inventamos um grupo, eu não lembro o nome agora. Cada um era um elemento da natureza, eu era a Terra, e nossas naves eram as árvores. Eles pulavam de uma árvore pra outra! As goiabeiras eram altíssimas, eram goiabeiras velhas. Tinha uma,

também, que eu chamava de barco Viking, porque ela era torta, a gente sentava na ponta, um aqui e um na outra, e com o vento, balançava. Não lembro muito de quedas, eu lembro do meu irmão caindo uma vez, mas tinha tanta folha do chão, ele caiu em cima das folhas. Inclusive eu me sinto culpada pela morte das goiabeiras porque, apesar de eu estudar muito, tinha uma coisa que eu não sabia, que as folhas alimentam a própria árvore - elas caem, apodrecem e viram alimento pra árvore. E tinha tanta folha que nunca tinha sido limpa, e quando a gente foi montar a sede da patrulha, eu, com os meus irmãos, limpamos o terreno e colocamos os bancos. Eu juntei as folhas, levei pra algum lugar - até escrevi um poema na minha cabeça, "Leve essas folhas daqui/Para longe se for preciso/Mas que afaste desse paraíso", era assim que eu escrevia os poemas - e aí, nunca mais ela foi a mesma. Depois eu fui descobrir que tinha sido isso. Aquela minha casa tinha uns cem anos já, então aquelas árvores eram antiquíssimas. Ali perto das goiabeiras tinha uma casinha, onde ficava uma caixa d'água, onde acabou ficando o museu. E, através da goiabeira, meus irmãos viviam subindo no telhado de lá. E eu não conseguia subir. O dia em que eu consegui subir, andando num galho, segurando no outro, pra chegar na casinha, e no dia em que eu subi, meu avô chegou bêbado, arrebatando tudo, me viu lá em cima, pegou e cortou a árvore. E a gente chorava...

Ali era o canto preferido...

É, mas eu subi só aquela vez. Era até perigoso ficar em pé. Não dava pra descer escorregando... Tinha uma moça que morava com a gente, ela ficava pra cuidar da casa, porque ela estava grávida. Ela subiu em cima de uma árvore, de uma goiabeira menor que tinha, embaixo, foi, e a gente usou o corpo dela pra descer. Embaixo estava a minha tia com uma mangueira pra bater na gente, mas a gente foi correndo se esconder. Ah, tinha um esconderijo também. Meu avô, como bebia muito, nós corríamos pro mato, essa mata dos duendes e tal. E eu descobri que essa mata era fechada só por fora, mas lá dentro era limpo. Então lá virou um esconderijo. E a gente colocava coisas ali pra brincar. Por exemplo, tinha um limoeiro que dava um musgo verde, que a gente chamava de cabelo de macaco. E o fruto da árvore, a gente chamava de pente de macaco, porque era espinhoso... A gente imaginava que o macaco usava aquilo pra se disfarçar pra pegar as bananas do fundo de casa e que usava aquele pente pra pentear o pêlo. Das expedições nós temos muitas histórias. Uma delas foi de que nós encontramos algumas pessoas, uma família, morando num barraco no meio do mato. Encontramos pessoas morando lá, de verdade! Andando pelo mato atrás de pipa, muito longe de casa, a gente encontrou essa família... Eles não tinham nada, nem pra comer. Faziam a comida na fogueira. E a gente voltou pra casa pra buscar algumas coisas de comer e levar pra eles. Conversamos com eles, trocamos idéias. Mas depois eles desapareceram, como se fosse por mágica. Eram uma mulher e um senhor, um casal. Outra história foi a de um senhor que apareceu misteriosamente, e que todo dia ia pro nosso esconderijo. Nesse tempo a gente não teve coragem de ir atrás dele, porque a gente percebia que ele andava pelo meio do mato, com óculos escuro, cachecol, blusa de frio, e ficava lá dentro lendo jornal. E um dia ele saiu com um saco, que parecia ter alguma coisa dentro. E uma vez ele saiu, a gente foi lá ver o que tinha, encontramos um saco de estopa cheio de sangue e um canivete.

Qual é o brincar que existe, hoje, entre essas crianças, tanto aqui dentro da escola, com você, quanto lá fora, entre eles? É muito diferente do seu?

Nesse sentido É. Eu percebo que sim, a criançada hoje não brinca muito mais com a imaginação. Vejo disputa, vejo um celular, um exibindo pro outro, posse. Às vezes eles brincam de subir na árvore, mas pra mostrar a capacidade, não pra ensinar o outro, como a gente fazia, meus irmãos me incentivando a subir, por exemplo. Quando a gente ia pro mato, se um ficasse pra trás, se escorregasse, um ajudava o outro. E isso eu não vejo. Isso me

preocupa, sabe? Mesmo nas crianças pequenas, desde cedo já estão imbutidos vários valores de consumo. Aqui ainda menos do que na cidade, mas também estão inseridas nesse contexto. Claro, eu vejo eles fazerem brinquedos, ainda vejo, com pneu, por exemplo, principalmente os meninos, mais que as meninas. Acho que os meninos criam mais que as meninas, acho que as meninas estão se voltando muito pra questão do batom, da estética, do espelho, brincam muito com isso, que é um valor de consumo. Inclusive, eu tive que brincar várias vezes aqui na sala de cabeleireira, montar um salãozinho. Elas traziam maquiagem, traziam de tudo! Esses dias, uma menina do primeiro ano veio com aplique no cabelo! Os meninos eu vejo brincar mais com coisas que eu brincava, carrinhos, estilingue, pedrinhas, com argila, vão nadar no rio eles contam coisas assim pra gente. E eu, no meu trabalho, eu procuro incentivá-los a explorar esse ambiente e descobrir esse ambiente. E eu vejo neles o mesmo espanto diante de uma flor, diante de uma lagartixa, diante de uma árvore, de um passarinho que eles descobrem. Acontece que às vezes o contexto não permite que eles façam essas descobertas por si mesmos, ou às vezes eles até fazem quando eles têm irmãos mais velhos, mas depende muito da família.

Você sente que os pais brincam com eles?

Um avô, uma avó, um tio que passe pra eles essas brincadeiras que vc conheceu, tradicionais?

Algumas turmas que eu peguei, eu fiquei muito chocada porque eles não conheciam histórias clássicas, como Chapeuzinho Vermelho. Os pais não contavam. Já tinham outra cultura. Mas músicas, cantigas, eles chegam com algumas coisas que são daqui. Algumas elas até nos ensinam, as meninas, brincadeiras de roda... história oral, tipo, Eu aprendi "Lá em cima do piano" com a minha mãe, mas eles têm uma outra, "O caminhão de laranja passou por aqui", uma versão que já mudou de acordo com a realidade deles daqui. Tem uma outra, de uma rosa, de uma roseira, que a menina entra dentro da roda, que era bem daqui, eu nunca tinha ouvido em outro lugar. Muitas crianças conheciam. Eu fiz uma pesquisa com eles pra saber as versões da música "Nana neném", e descobri outras versões, por exemplo, em que o papai vai trabalhar e a mamãe vai pro "cafezá", eu não tinha o cafezá, por exemplo.

As músicas sim, eu esperava encontrar mais histórias, lendas, mas eu não encontrei tantas, mas cantigas e brincadeiras de roda eu encontrei.

As crianças com quem vc trabalha brincam tanto quanto, mais ou menos do que vc brincou?

Eu acho que elas brincam menos, primeiro porque tem a TV muito mais forte. Quando eu morava nesse sítio, por exemplo, a gente não sentia falta da TV nem um minuto, nós chegamos a ficar sem, nós dormíamos cedo, às nove da noite, eu acordava às seis da manhã pra ver o sol da manhã nascer. Eu acordava bem cedo. Um dia, eu lembro, o meu avô, cozinhando um ovo, colorido, ele preparava, ele coloria os ovos com técnica com casca de cebola pra ficar amarelo, com casca de beterraba pra ficar vermelho, e ele dizia que era o ovo do mu, e eu imaginava esse *mu* peludo, e ele colocava em uma sacola, e ele deixava em um canto do quintal, na cozinha. E pra mim realmente era esse mu que tinha deixado aquele ovo ali.

Quantas histórias de infância, não?

Era bastante... eu viajava na fantasia...

Outra coisa que a gente fazia era dar nome pras árvores, as árvores tinham história, aniversário, e eram árvores enormes, eu tinha um eucalipto que tinha 30 metros, tinha um pinheiro, uma araucária, que eu sabia que era do Paraná, eu chamava de Rapunzel, o eucalipto eu chamava de Ilhéu, o chorão de chorão.

Eu tenho umas fotos delas... olha só!

A Ilhéu era tudo, eu conversava com ela, ela ouvia meus segredos, isso faz uns 10/12 anos, depois que a gente foi embora de lá a árvore secou. A gente brincava em torno dela, conversava com ela, a gente enfeitava ela com flores...fazia aniversário pra ela.

Aqui era a estrada no caminho pra casa, aqui no campo de aviação, a gente brincava muito lá, as crianças hoje são todos moços.

Aqui a gente brincava de escorregar e brincava de tobogã... a gente chamava assim. Brincava de escorregar.

Esse aqui é o Rio Juqueri, era bem limpinho...

Olha lá a cidade, muita mata, a gente andava em tudo, embaixo da ponte, a gente fazia muita coisa perigosa...

Era tudo muito rural e no meio da cidade.

A minha tia tinha Atari, tinha vídeo-game...no mesmo tempo....

Eu sempre digo que isso aqui é um milagre da natureza, eu acho que o Parque Estadual do Juqueri é um lugar milagroso, inclusive eu vou te mostrar um livro, olha aqui eu empinando pipa, eu adorava empinar pipa, olha a casa, não era a nossa, era muito velha, tinha uns fantasmas, hoje ele é visto como um ...

A diferença deles pra mim era bem grande...

Esse aqui eu cuidei dele quando eu tinha 11 anos, assumi a maternidade, minha mãe ficou doente, em todas as brincadeiras ele ia junto, subir na árvore, empinar pipa, depois eu acabei cuidando do outro, também, eu tirei uma foto de ultraleve, de cima.

A Ilhéu era o lugar mais alto do mundo pra mim, eu passei dela, lá de cima.

O cerrado, a gente andava em tudo, fez trilha pra todo lado.

Aqui tinha uns pés de côco subia e descia, tinha uma velhinha bem bêbada e solitária, tinha uma história de vida muito rica, lavava a nossa roupa.

Depois vc autoriza eu utilizar algumas dessas fotos...

Aqui a gente fez um pic-nic.

Eu ía pro meio do mato e levava meus irmãos e cuidava de todos eles.

Eu fiz um CEFAM em Franco da Rocha que foi super revolucionário, os métodos que eles usavam foi um modelo e foi destruído. Aqui no livro tem escrito o seguinte: essa planta depois eu descobri que estava em extinção e só tinha lá no meu pai.

Eu vivi nesse lugar...

Existem espécies que só existem lá no parque.

Ela é um copo de leite bem bonito.

Olha a relação deles com o mato, é muito misturado.

Eu fiz um quadro.

Aí era a minha bica, ia catar argila, beber água.

A gente corria no parque da aviação,

Eu vivi num mundo à parte.

Aqui era um rio lá.

Essa aqui era um maracujá anão muito raro.

Aqui ó, eu lembro de muitas flores de lá.

Eu demorei dois anos pra comprar esse livro, estava esgotado.

Todo o cerrado, esse pesquisador vivia no parque.

Vivia fazendo pesquisa lá.

Tem um vizinho meu que morou comigo lá e que encontrou e conhece ele.

Quando éramos pequenos não podíamos ir no Rio porque era perigoso.

Na seca e na chuva. O contraste.

O quintal que a gente brincava.
 As crianças brincando, um banquinho de madeira, com a árvore.
 Aqui é a Rapunzel, a gente catava as pipas que caíam aqui.
 O quintal a gente brincava muito com a terra, com potinhos de plástico,
 Brincamos de vôlei aqui...
 Uma vez a gente montou uma casinha, um barraco, meu irmão montou, não chovia dentro,
 tinha porta, colocou cortina, quadro.
 Esse é o meu irmão, ele tinha um ano mais novo que eu.
 E esse tinha 6 anos mais novo do que eu.
 A casa era bem velha, mas eu sempre sonho com ela.
 Eu subia muito em árvores.
 Tinha uma pia antiga, pendurava panelas.
 Meus avós são vivos até hoje.
 A gente dormia tudo junto, uma época bem ferrada, esses colchões eram do Juqueri, inclusive.
 Aqui minhas primas que moravam na cidade e viviam lá.
 Essa menina aqui cresceu com a frustração de ir pra mata e não achar os duendes.
 Quando compraram uma beliche pra nós.
 Aqui eram os coqueiros, os balanços...
 Bicicleta...
 Eu gostava de brincar aqui, subir, época de chuva, de terra fértil, a gente ganhou muitos
 brinquedos doados, sempre tinha brinquedos, vinha um pessoal da cidade.
 A gente não tinha diferença entre a gente.
 Apesar de ter uma idade bem diferente deles, eu só fui entrar numa vida de adulto quando eu
 vim pra Faculdade. Eu sofri muito. Eu não conseguia compreender muito o mundo adulto, a
 mentira, a falsidade, eles montaram um campinho de futebol, o meu primo era melhorzinho, a
 gente dormia tudo junto, ele tinha um quarto só pra ele com a minha tia, um ursinho, um
 cobertor pra ele, nós éramos mais miseráveis, dormíamos tudo juntos.
 Minha irmã riscou toda a parede.
 Minha bisavó era espanhola. Eu ia fazer uma homenagem pra ela, ela foi uma imigrante e
 tinha muitas histórias. Seu sobrenome é Gomes, tinha muitas histórias.
 O balanço...no parque, eu tinha 11 anos e cuidava do meu irmão. Eu escrevia poesia enquanto
 cuidava dele. Minha vida com ele, meu irmão, nós todos,
 Um período que eu morei três anos em Santa Fé do Sul, eu tinha uns 13 anos mais ou menos.
 Eu falo que eu troquei a boneca por ele, eu fazia tudo por ele como se fosse meu filho, ficava
 noite sem dormir, levava no médico, trocava fraldas, dava papá, eram 10 anos de diferença,
 levava ele pra escola, fiz a matrícula, eu paguei professor de flauta pra ele, eu comprava tudo
 pra ele com o dinheiro do CEFAM, me marcou bastante.

**Se vc puder me ceder essas fotos para a pesquisa. Muito Obrigada.
 Vc tem uma raiz muito forte com a terra.**

Hoje os meus tios lembram, ali não pagavam água, nem luz, nem aluguel. Minha avó
 trabalhou lá até aposentar.
 Chegamos a morar 23 pessoas nessa casa.
 Minha avó era cozinheira, eles cozinham toneladas, era uma cozinha de dois andares, na
 casa da gente tinha o queijo do Juca, do Juqueri, vinha da padaria, os doentes faziam no
 hospital, o leite, tinha do sítio, também, tinha as galinhas, ovo, frango, porco, abóbora,
 chuchu, amora, goiaba, mamão, banana, muita fartura, a família dela rica, árabe, eles estavam
 todos lá.
 Minha avó fazia leitão à pururuca, fazia doces, fazia churrasco de milho.

Barracão, ela colocava um mesão lá fora, até padre ia comer lá.
 Os doentes íam nas festas lá.
 Tinha terços pra rezar.
 Festa Junina.
 Todo mundo largou meu avô: minha avó e minha tia.
 Depois que ela se aposentou ela cuidou da minha tia e foi morar com ela.
 Ela tinha insalubridade.
 Tinha um forno de pão, eu entrava dentro do forno, me escondia lá dentro.
 Eu gostava de sacanear com o meu avô: misturava café e água e fazia sacanagem com a pinga dele, fazia arte, ele corria atrás da gente, pra ele era sério, pra nós era brincadeira. Se pegasse ele batia. Na goiabeira ele não subia e no nosso esconderijo ele não nos achava.
 Minha avó ria com a gente...

E quanto ao espaço e tempo que vc tem para o brincar no seu trabalho ?

Toda vez na entrada, a gente faz uma roda pra acolher os alunos.
 Nela a gente cantava as cantigas, que mexem com o corpo, depois umas brincadeiras, mímica, estátua...
 Depois mudou e tivemos um conflito com o fundamental, a gente fazia no pátio, e ai eles não queriam barulho, e não tinha como brincar sem fazer barulho, brincava com ritmos, usava os bancos, a mesa, corre pra lá, isso causa um fuzuê, e aí começou a conflitar com o fundamental e eu convidei a participar com a gente.
 Elas achavam que era perda de tempo e eu achava que era ganho. Não era mais que meia hora, tinha relaxamento, brincava com a imaginação, música, cd, dança, eu achava interessante que elas participassem.
 Eles ficariam mais calmos, dispostos e alegres pra fazer tarefa.
 Dentro fora, mole, duro, a gente mexia com essas noções, eu fazia sempre na entrada.
 Cantava a musica do dia, mudava.
 Eu dei italiano, a gente cantava umas músicas em italiano.
 Depois ia pra sala.
 Dependendo da atividade a gente sai da sala e depois íamos pra sala de novo.
 Essa aqui eu trabalhei bacias hidrográficas com eles.

(Mostra de materiais feitos com os alunos)

Eu tive um aluno que era superdotado.
 Aqui um projeto que eu escrevi.
 Isso aqui é uma coisa que eu vivi na minha infância e que voltou, outra coisa que eu fiz, expedições, eu levo os alunos na mata, na beira do rio, pra mim é super natural,
 De colher, de fazer colheita,

Fotos

Todo mundo acha que fui muito louca, eles estão na beira de uma ponte, se vc ensina e orienta, eu tinha uma sala de 20, eu tô lá atrás, se quisesse pular.
 A gente fez uma Maquete do Rio Monte-Alegre até o rio Paraná.
 Aqui eu tô trabalhando muitas coisas.
 Tem a tinta de terra com cola, eles fizeram.
 Estamos fazendo as árvores.

Aqui, depois que eles fizeram isso, eles transpassaram pras brincadeiras deles no tanque de areia.

O lúdico parece presente no seu trabalho...

Fizeram os animais de massinha, as casas, as árvores.

Trabalharam com caça palavras, iniciais, diferenciaram Rio Monte Alegre, de Rio Mogi, Rio Pardo, de Paraná.

Eu falei pra eles que era o caminho dos rios e não bacia hidrográfica.

Eles quiseram saber qual era o maior rio do mundo.

Rio Amazonas, eles reproduziram...

Eu passei um filme do Rio Amazonas, da National Geographic, tirei a narração, coloquei águas da Amazônia no fundo, do Uakti, imagens da pororoca, do rio, do boto, foi uma experiência sensorial muito legal. E depois eles desenharam isso tudo, jacaré, borboletas, isso marcou pra eles, fizemos uma dança do rio com música do Milton Nascimento, a música chama Rio, eles fizeram dança onde cada um era um rio, e nos juntávamos tudo e montávamos o Amazonas.

Apresentamos no Assentamento Bela Vista e aqui.

Depois eles fizeram os desenhos.

Depois procuraram em revistas, água, colagem, foi sugerido por um aluno.

Achou uma pedra grande e disse que era um meteoro, depois fomos pesquisar com a turma.

Minha crítica à educação infantil enquanto os meus alunos trabalhavam com o planeta terra, a minha diretora veio com o livro o mundinho, uma coleção, a diferença de concepção é muito grande, nós entramos em conflito. Ela queria que eu mostrasse um mundinho feliz, fez uma oficina, contou uma história, fez uma máscara.

No projeto de italiano eles fizeram uns desenhos depois.

Eles exploram o espaço com muita riqueza, eles trabalharam com arte abstrata.

Trabalhamos com fantasias na sala.

O menino perguntava de tudo e era considerado chato e foi para Matão.

Aqui eu trabalhei identidade com eles.

Ele abria a enciclopédia e distinguia o que vinha antes de depois de Cristo, os romanos, o Egito, coisas assim, tinha uma percepção de espaço-tempo, geografia, discutia comigo o que era gripe suína. Discutia política comigo. Os pais tinham ensino médio e tinham problema com ele. Ele via Jornal Nacional. Ele perguntava o que era Ilusão.

Eu fiz um relatório sobre ele para encaminhá-lo para outra escola.

Na casa dele não tinha livros, o pai era metalúrgico, tinha uma mãe presente, ativa, conversava muito com ele, que ele foi sempre precoce e com um pensamento muito abstrato.

Ele era totalmente diferente. Eu pedi pra mãe dele tirar ele daqui. Ele foi pro SESI.

Mande um relatório para São Paulo, para a Associação de Educação Especial. Altas Habilidades. Ela orientou dar pesquisa individual pra ele. No Brasil não tem bolsas pra criança pequena, só pra adolescente, pra ele não tem nada.

Eu juntei as respostas deles e passei pra mãe dele.

Vc vê diferença entre a cultura rural e a cultura lúdica urbana?

Há uma diferença entre o artificial e o natural.

A árvore é um brinquedo pra eles e não só um enfeite.

A terra vira brinquedo pra eles.

O brinquedo industrializado aparece, eles gostam, mas se não tiver, eles criam outras brincadeiras. Eles transformam e dão uma outra cara pra eles.

O gato é um brinquedo pra eles mais que um brinquedo pronto industrializado.

Eles brincam mais com os recicláveis, com as caixinhas, mais que o fogãozinho pronto, as vezes aparecem misturado, misturam panelinha com potinho de danoninho.

Eu tenho uma sobrinha que mora na cidade que adora vir pro sitio.

Gosta de brincar com barro, areia, pedras. Às vezes tem a Barbie, uma panelinha ou outra.

Tem o balanço de madeira...

Professora, muito obrigada por esta entrevista.

APÊNDICE B - NOTAS DE CAMPO

Meus primeiros encontros nas escolas do campo da pesquisa

01/02/2011 -

Meu primeiro encontro na escola “Hermínio Pagotto”, Assentamento Bela Vista.

Percepções primeiras:

A Direção agendou comigo e me recebeu prontamente em sua sala.

Recebeu a documentação que levei-lhe, apresentando uma pasta etiquetada contendo uma cópia da íntegra do Projeto de Pesquisa, do Termo de Consentimento dos Educadores, uma cópia do Roteiro de Entrevista, uma cópia da Carta da Secretaria da Educação, autorizando a pesquisa, do CEP, assim também uma cópia da Autorização para uso de Imagem.

Surpreendeu-se quando soube que a pesquisa seria de Doutorado dizendo que a maioria é de Mestrados.

Comentou que a escola carece de estudos que relevem sua história e identidade e que em função disso, no final do ano passado, pediu aos professores que elaborassem um memorial de vida para constar em um acervo que ela espera reunir para montar um museu com elementos da cultura escolar e daquela comunidade.

Caberia perguntar-lhe sobre estes *memoriais* se eu poderia *ter acesso a eles*, sobre a *freqüência de estudos e de temas de pesquisas e pesquisadores que versam sobre e na escola*, e quais impressões têm a este respeito.

Dia 10 de fevereiro de 2011-

Meu segundo encontro na escola aconteceu de modo muito acolhedor.

Fui recebida pela diretora e pela coordenadora pedagógica e logo apresentada às duas professoras de educação infantil que atuam na mesma.

A apresentação de meu trabalho e da pesquisadora colocou em evidência (na fala da direção) a questão da freqüência aumentada de pesquisadores na instituição, como algo que causa um certo impacto na rotina.

As duas professoras de educação infantil imediatamente se dispuseram a afastarem-se de suas atividades ora desenvolvidas e sentarem-se para conversarmos sobre a pesquisa e sobre a pesquisadora.

Minha apresentação inicial partiu de meu perfil profissional, minha área de atuação, relatei um pouco de minha trajetória de estudos, trabalho, pesquisas e vida pessoal.

Abordei sobre o objeto da pesquisa e os motivos de serem escolhidas como sujeitos da mesma. Esclareci sobre os motivos que me levaram a este universo de pesquisa, fiz articulações com a minha prática como docente no processo de formação de professores acerca da brincadeira na infância, relatei meu objetivo com esta pesquisa e me comprometi a ao final da pesquisa apresentar à instituição o resultado deste estudo.

Em seguida, entreguei impresso a cada uma com o Resumo da Tese, assim como o Termo de Consentimento, que traz com detalhes aspectos referentes à metodologia empregada no trabalho, assim como o que refere o Conselho de Ética no que diz respeito à participação das mesmas na pesquisa.

Procurei deixar claro os elementos que versam sobre a liberdade para a interrupção da participação do professor ao longo do estudo.

Justifiquei os motivos que me levaram à opção por esta temática de estudo, apresentando-lhes uma fotografia minha de infância em que me encontrava brincando em um espaço rural.

Em seguida, abrimos a questões, incluindo esclarecimentos sobre lugares e horários da entrevistas a serem agendadas individualmente.

Ambas se mostraram interessadas e disponíveis ao estudo.

Não fizeram nenhum questionamento sobre a metodologia empregada, e sim sobre elementos que vieram à mente acerca da temática a ser abordada.

A Professora Vitória lembrou-se de sua infância quando matava cobras para defender e salvar sapos, lembrando da associação que fazia com histórias de desenhos animados em que o “poder” de defender era o combustível que lhe dava coragem para isso. Lembrou-se (com emoção) já fazendo algumas referências a este tempo de infância.

A professora Marta comentou que há algum tempo anterior participou de um curso de formação que tematizava sobre o brincar. Fez alusões a ele, valorizando-o na sua formação e reiterando que, entre as experiências que nele vivenciou, lembrava-se de ter que construir brinquedos com objetos recicláveis, baseando-se nas lembranças de brinquedos que teve em sua infância.

Comentou que não mora na cidade de Araraquara atualmente, pois se casou e mudou para uma cidade com cerca de 15 mil habitantes, com um formato quase de comunidade rural, diferente do perfil urbano que vivia anteriormente.

Já a Professora Vitória comentou que por ela moraria na região rural, só não o fazendo por não compor o perfil de assentada e por isso não ter direito a este tipo de moradia, em espaço compatível a este.

Um das professoras, ainda a Vitória, apresentou-me gentilmente um vídeo por ela produzido contendo cenas de atividades realizadas por ela, pela professora Marta e pela comunidade local, fazendo referências (ao longo desta apresentação) ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Com recursos digitalizados, música e formatado com edições muito particulares, a professora me pareceu muito vinculada a seu trabalho educacional, além de muito satisfeita com os seus resultados obtidos.

Detalhou situações que envolviam a participação coletiva das crianças, membros da comunidade e de outros docentes, de um modo bastante envolvido.

Fez comentários sobre filmes franceses que abordam educação.

Demonstrou conhecimento de outros recursos ligados a filmes e documentários, indicando-me um site da Petrobrás, onde constam muitos curtas-metragens.

Comentou que seu irmão morou em Paris, o que me pareceu motivo de orgulho da mesma.

Parece valorizar aspectos da cultura popular e erudita quando fala das músicas que escolheu, que variaram entre músicas ligadas aos movimentos populares de assentados (MST) e músicas eruditas.

A professora Vitória fez Pedagogia na UNESP e a Professora Marta fez na Unip.

O repertório cultural e profissional, assim como as experiências de vida de ambas, são bem diferentes e isso fica bem evidente na oratória e na postura diante das questões que envolvem a rotina da instituição.

A direção da escola, assim como os demais profissionais, se mostraram muito atentos e muito receptivos a presença da pesquisadora na escola.

Os profissionais que residem em Araraquara são deslocados pelo transporte da prefeitura, diariamente.

Nossa conversa foi na Biblioteca da escola, espaço com carteiras e computadores, um lugar bem apropriado.

No mesmo momento, um funcionário, R, trabalhava recolocando livros nas prateleiras, não interferindo em nenhum momento na conversa.

Quando finalizamos a conversa, o clima era de tranquilidade e de expectativa entre ambas as partes, creio eu.

Quando saí da escola, estávamos no horário de entrada ou de saída de crianças, com uma movimentação bem típica de escolares.

A direção perguntou-me se eu iria muitas vezes na escola, e esclareci-lhe que iria para as entrevistas, previamente agendadas, e para outras possíveis situações como fotos do local e/ou contato com documentos autorizados posteriormente pela instituição.

Ela não autorizou, naquele momento, que eu tirasse fotos do espaço físico, dizendo que iria pedir autorização para este procedimento junto ao órgão responsável. Argumentou que o espaço está com muito mato e que isso iria denegrir a imagem bonita que a escola tem.

Conversamos sobre o transporte da prefeitura, para eu ir com as professoras, e ela me direcionou ao órgão competente.

14/02/2011 -

Meu terceiro encontro na escola “Hermínio Pagotto”, Assentamento Bela Vista.

Primeira entrevista agendada com a Profa Marta.

A Coordenação Pedagógica me recebeu em sua sala e me levou até a professora que já esperava pelo encontro então agendado anteriormente.

A coordenação nos acompanhou até uma sala que oferecesse condições para a entrevista.

Esta forma de acompanhamento mostrou a mim a importância dada à pesquisa e a pesquisadores no contexto daquela escola.

A Escola tem uma história de acolhimento reconhecida pela comunidade externa.

São muitas as reportagens que envolvem os projetos desenvolvidos pela escola, tanto em matérias de TV regionais e nacionais quanto de jornais da região.

A imagem que a escola preserva na comunidade e pela comunidade nos parece muito impregnada de valores atrelados à sua identidade enquanto espaço localidade de campo com atributos legitimamente dignos perante os critérios estabelecidos pela sociedade á estes lugares sociais.

A direção da escola nos parece muito presente e muito reconhecida neste processo.

Neste dia os funcionários da prefeitura estavam fazendo o corte do mato da escola e isso trouxe uma situação que mobilizou a todos.

Os funcionários da prefeitura encontraram uma cobra no terreno da escola, que teria sido morta por eles com a máquina de corte utilizada. A cobra tinha 1.40 ms de comprimento, era venenosa e isso em si não assustou as crianças, ao que nos pareceu, visto que alegaram ser este fato algo corriqueiro naquele espaço.

Era hora de almoço quando fora encontrada.

Todas as crianças foram ver, assim como professores, funcionários, eu, mas logo em seguida todos retomaram as atividades sem problemas e sem muito alarde.

As crianças menores, algumas delas, ficaram rodeando o animal inclusive tocando nele sem demonstrar qualquer reação de medo, mas sim de curiosidade.

Segundo os funcionários, aquela teria sido a terceira encontrada no local, naquele período de corte.

O mato da escola estava bastante grande diante do tempo de intervalo entre os cortes, passado o período de férias de aproximadamente 3 meses.

APÊNDICE C - CARTA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Araraquara, 31 de maio de 2010.

Ao

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da UNESP
Araraquara-SP

Prezados Senhores,

Em atenção ao que preceitua a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde e, conforme orientações do SISNEP, encaminho à esse Comitê, para análise, apreciação e parecer, material relativo ao meu projeto de Pesquisa de Doutorado em Educação Escolar, pela FCL- Araraquara – UNESP. Para subsidiar as análises e tendo em vista a especificidade da pesquisa em questão, esclareço o seguinte:

- A metodologia da pesquisa que se pretende desenvolver terá uma dimensão de estudo de campo. Os procedimentos para coleta de dados prevêem a utilização de dados obtidos através de depoimentos orais (entrevistas orais, gravadas e transcritas, com utilização de roteiro semi-estruturado), fotografias de arquivos pessoais dos educadores depoentes, além de registros de notícias em arquivos escolares e brinquedos/brincadeiras, enquanto documentos ou materiais biográficos vinculados ao gênero biográfico.
- Sobre o universo de pesquisa, nosso enfoque será delimitado por três Centros de Educação Infantil, que potencialmente servirão como campo para esta pesquisa, uma vez que atendem aos critérios da mesma:
 - ✚ CER “Eugênio Trovatti”, localizado em Bueno de Andrada;
 - ✚ EMEF do Campo “Hermínio Pagotto”
Fazenda Bela Vista, no Assentamento Bela Vista.
 - ✚ EMEF do Campo “Profa Maria de Lourdes Silva Prado”
Assentamento Monte Alegre VI - Distrito de Bueno de Andrada;
- Os sujeitos que irão compor a amostra deste estudo: três educadores que atuam ou atuaram em três Centros de Educação Infantil localizados em contextos rurais, circunscritos ao município de Araraquara-SP.
- Os professores depoentes e colaboradores desta pesquisa, ao serem contatados para realização das entrevistas, serão informados a respeito do objeto do estudo, bem como dos objetivos a serem empreendidos, tendo liberdade para contribuir ou não com a realização da mesma.
- Aos participantes (professores sujeitos da pesquisa) serão garantidas as condições de sigilo, conforme exigências deste Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. Para isso, adotaremos o critério de invisibilidade, com adoção de pseudônimos, evitando, assim, possíveis

constrangimentos e aborrecimentos aos mesmos. Todos os depoentes deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a publicação e divulgação dos dados obtidos.

- As entrevistas serão realizadas no período correspondente ao segundo semestre de 2010 (como poderá ser observado no Cronograma em anexo), marcadas previamente, em locais consentidos pelos depoentes, que lhe garantam sossego e privacidade.
- Os professores depoentes e colaboradores desta pesquisa, ao serem contatados para realização das entrevistas, serão informados a respeito do objeto do estudo, bem como dos objetivos a serem empreendidos, tendo liberdade para contribuírem ou não com a realização da mesma.
- Após a realização e transcrição das entrevistas, todas poderão ser lidas antes de serem utilizadas como dados da pesquisa. Para isso, os textos transcritos serão encaminhados aos depoentes, para leitura, complementação e ou supressão de trechos, bem como para autorização e consentimento de utilização das respectivas narrativas no estudo empreendido.
- O roteiro de questões priorizará questões sucintas aos depoentes entrevistados; perguntas que, consideradas relevantes para o estudo (Roteiro Semi-Estruturado de Entrevistas com Educadores), serão agrupadas tematicamente por “tópicos” ou “categorias”.
- Acredita-se que a realização da presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de desconforto e/ou risco relacionado à perda da confidencialidade, visto que acreditamos que os benefícios esperados com a realização da pesquisa voltar-se-ão para os próprios sujeitos então relacionados, professores, uma vez que a formação de educadores prescinde de experiências de reflexão sobre suas formas de construção e desenvolvimento.

Assim, diante de tais esclarecimentos, solicito análise e parecer acerca do desenvolvimento da presente pesquisa e, para tanto, anexo ao presente documento:

- Cópia de correspondência eletrônica do SISNEP, indicando o CEP- Faculdade de Ciências Farmacêuticas da UNESP-Araraquara;
- Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – FR 337079;
- Protocolo de Projeto de Pesquisa envolvendo seres humanos – CEP- Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser assinado pelos sujeitos colaboradores da pesquisa – Professores ;
- Cópia do Projeto de Pesquisa “Da Memória e cultura lúdica de infância de educadores de contextos rurais: implicações na formação e concepções sobre o brincar na infância”
- Roteiro Semi-Estruturado de Entrevistas com Educadores;
- Cópia do Curriculum Vitae do pesquisador – Plataforma Lattes;

Sem mais e me colocando à inteira disposição para esclarecimentos, agradeço a atenção dispensada,

Atenciosamente,

Pesquisador:

Claudia Ximenez Alves

Apêndice D – Declaração de Responsabilidade da Pesquisadora

Eu, Claudia Ximenez Alves, pesquisadora responsável pela pesquisa denominada “Da memória e cultura lúdica de infância de educadores de contextos rurais: implicações na formação e constituição do *habitus* professoral”, declaro que assumo o compromisso de zelar pelas informações obtidas e utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim também, que os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à sua divulgação.

Assumo compromisso e responsabilidade pela pesquisa ora apresentada, no caso de perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, ou a qualquer um dos sujeitos participantes, caso não tenham sido previstos no Termo de Consentimento.

Asseguro aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestarem acerca do que está sendo apresentado como proposta deste estudo.

Araraquara, 22 de setembro de 2010.

Claudia Ximenez Alves,

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilmo(a) Sr(a)

DD. Professor _____

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Memória lúdica de infância de educadores que atuam em contextos rurais no município de Araraquara-SP: referências para formação e ação docente”**.

Você foi selecionado para compor a amostra deste estudo, por atender o seguinte critério desta pesquisa: ser professor atuante na Educação Infantil no Município de Araraquara-SP em contextos rurais e pertencer às seguintes instituições: CER e EMEF do Campo “Eugênio Trovatti”; CER e EMEF do Campo “Hermínio Pagotto”; CER e EMEF do Campo “Profª Maria de Lourdes Silva Prado”.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Vale esclarecer que, sendo sua participação na pesquisa espontânea e livre, a sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, bem como em relação à instituição a que pertence. Para tanto, informamos o seguinte:

- O presente estudo faz parte do processo de doutoramento do pesquisador, junto ao Programa de Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara.
- O objetivo geral da pesquisa é identificar elementos que dizem respeito à constituição da memória e da cultura lúdica de professores de educação infantil que atuam em contextos rurais, tendo em vista articular os conceitos de memória lúdica aos de infância e cultura lúdica, nas suas possíveis relações com práticas educativas e histórias de vida.
- Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevista oral, semi-estruturada, abordando questões relacionadas a memórias de infância, memória de espaços lúdicos, memória de tipos de brinquedos e formas de brincar;
- Não visualizamos riscos relacionados à sua participação na pesquisa.
- Como benefícios relacionados com a sua participação, esperamos, com a realização da presente pesquisa, ampliar as discussões sobre constituição da formação do educador e de concepções de infância e de brincar na infância junto às práticas educativas.
- Serão garantidas as condições de sigilo, conforme exigências do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. Para isso, adotaremos o critério de invisibilidade, com adoção de pseudônimos, evitando, assim, possíveis constrangimentos e aborrecimentos.

Esclarecemos, ainda, que após a efetivação e transcrição das entrevistas, os textos das mesmas lhe serão encaminhados para conferência, alteração, acréscimo e/ou supressão de trechos das narrativas,

bem como para que V.Sa., possa verificar a possibilidade de nos autorizar a utilização de sua narrativa em nosso estudo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Grata por sua atenção e colaboração,

Claudia Ximenez Alves
CEP – Faculdade de Ciências Farmacêuticas do Campus de Araraquara – UNESP
Telefone: (16) 3301.6897

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE F - CARTA AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – ARARAQUARA - SP

Araraquara, 22 de setembro de 2010.

Ao

**Secretario Municipal de Educação, Município de Araraquara-SP
Prezado. Sr. Orlando Mengatti Filho**

Prezado Senhor,

Em atenção ao que preceitua esta Secretaria no que diz respeito à participação de pesquisadores vinculados a instituições de ensino, encaminho à V. Sa, para análise, apreciação e emissão de parecer/declaração acerca do consentimento/anuência para seu desenvolvimento, Projeto de Pesquisa de Doutorado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras- Araraquara – UNESP.

Para subsidiar as análises e tendo em vista a especificidade da pesquisa em questão, esclarecemos o seguinte:

- O presente estudo faz parte do processo de doutoramento do pesquisador, junto ao Programa de Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara.
- O objetivo geral da pesquisa é identificar elementos que dizem respeito à constituição da memória e da cultura lúdica de professores de educação infantil que atuam em contextos rurais, tendo em vista articular os conceitos de memória lúdica aos de infância e cultura lúdica, nas suas possíveis relações com praticas educativas e histórias de vida.
- Sobre o universo de pesquisa, nosso enfoque será delimitado por três Centros de Educação Infantil, que potencialmente servirão como campo para a pesquisa, uma vez que atendem aos critérios da mesma:
 - CER “Eugênio Trovatti”,
 - EMEF do Campo “Hermínio Pagotto”
 - EMEF do Campo “Profa Maria de Lourdes Silva Prado”
- Os sujeitos que irão compor a amostra deste estudo: 12 educadores que atuam nestes Centros de Educação Infantil, localizados em contextos rurais, circunscritos ao município de Araraquara-SP. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevista oral, semi-estruturada, abordando questões relacionadas a memórias de infância, memória de espaços lúdicos, memória de tipos de brinquedos e formas de brincar;
- Os professores depoentes e colaboradores desta pesquisa, ao serem contatados para realização das entrevistas, serão informados a respeito do objeto do estudo, bem como dos objetivos a serem empreendidos, tendo liberdade para contribuírem ou não com a realização da mesma.

- Aos participantes (professores sujeitos da pesquisa) serão garantidas as condições de sigilo, conforme exigências do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. Para isso, adotaremos o critério de invisibilidade, com adoção de pseudônimos, evitando, assim, possíveis constrangimentos e aborrecimentos aos mesmos. Todos os depoentes deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a publicação e divulgação dos dados obtidos.
- Este projeto foi Deferido junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Ministério da Saúde, em sessão de 25 de agosto de 2010, e está aguardando Parecer Final do CEP/FCF após adequações realizadas a posteriori, e em tramitação, através do Protocolo FCF/CAr nº 09/2010, e aguarda Declaração de Anuência desta respeitada instituição para dar início e seguimento ao procedimento de coleta de dados.
- As entrevistas serão realizadas no período correspondente ao segundo semestre de 2010 e primeiro semestre de 2011 (como poderá ser observado no Cronograma em anexo), marcadas previamente, em locais consentidos pelos depoentes, que lhe garantam sossego e privacidade.
- Os professores depoentes e colaboradores desta pesquisa, ao serem contatados para realização das entrevistas, serão informados a respeito do objeto do estudo, bem como dos objetivos a serem empreendidos, tendo liberdade para contribuir ou não com a realização da mesma.
- Após a realização e transcrição das entrevistas, todas poderão ser lidas antes de serem utilizadas como dados da pesquisa. Para isso, os textos transcritos serão encaminhados aos depoentes, para leitura, complementação e ou supressão de trechos, bem como para autorização e consentimento de utilização das respectivas narrativas no estudo empreendido.
- O roteiro de questões priorizará questões sucintas aos depoentes entrevistados; perguntas que, consideradas relevantes para o estudo (Roteiro Semi-Estruturado de Entrevista com Educadores), serão agrupadas tematicamente por “tópicos” ou “categorias”.
- Acredita-se que a realização da presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de desconforto e/ou risco relacionado à perda da confidencialidade, visto que acreditamos que os benefícios esperados com a realização da pesquisa voltar-se-ão para os próprios sujeitos então relacionados, professores, uma vez que a formação de educadores prescinde de experiências de reflexão sobre suas formas de construção e desenvolvimento.

Em anexo, encaminhamos Cópia do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Roteiro Semi-Estruturado de Entrevista com Educadores** a serem apresentados aos colaboradores da pesquisa. Mediante anuência, os mesmos serão devidamente assinados pelos colaboradores e pesquisador e, também, serão anexados à tese final.

Sem mais e me colocando à inteira disposição para esclarecimentos, agradeço a atenção dispensada.

Vale dizer que me comprometo a entregar uma Cópia da Tese de Doutorado resultante desta pesquisa, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Grata por sua atenção e colaboração,

Claudia Ximenez Alves

Atenciosamente,

Pesquisador:

Claudia Ximenez Alves

APÊNDICE G - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES

- Idade, Formação, Quantas e em quais Instituições já trabalhou. Tempo de atuação na carreira docente. E no contexto rural, quanto tempo já atua?
- Eu gostaria de me voltar para as memórias de brincadeiras de sua infância. Onde você brincava? Quais brinquedos (objetos lúdicos, personagens) você lembra que tinha para brincar? Como eram as brincadeiras? Você tinha com quem brincar?
- Existe um brincar na cultura rural diferente do brincar na cultura urbana?
- E a infância das crianças com quem atua hoje? Que brincar é esse? O que aparece em suas brincadeiras? Do que e como brincam? Brincam tanto quanto, mais ou menos que você brincou em sua infância? Percebe diferenças, semelhanças? Quais?
- Que espaços e tempo o lúdico possui em seu trabalho educacional, hoje, durante sua rotina pedagógica?
- Você diria que mantém no seu trabalho pedagógico, hoje, algo de sua infância lúdica?

Projeto de Pesquisa: **“Memória lúdica de infância de educadores que atuam em contextos rurais no município de Araraquara-SP: referências para formação e ação docente”**.

Pesquisadora:

Claudia Ximenez Alves

APÊNDICE H - TERMO DE CESSÃO DAS NARRATIVAS

Eu, Professora _____,
autorizo o uso de meu depoimento concedendo-o para fins de pesquisa na tese de doutorado intitulada “*Memória lúdica de infância de educadores que atuam em contextos rurais no município de Araraquara-SP: referências para formação e ação docente*”, após a sua transcrição e minha respectiva leitura e confirmação dos dados nela incluída.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação nesta pesquisa, confirmo seu uso na redação final da referida tese e declaro ciência deste termo.

Assinatura do(a) Professor (a)

Araraquara, _____ de _____ de 2011.

APENDICE I - Infância, Ludicidade, Memória Docente de Infância e Formação Docente: um preliminar levantamento de fontes

Ao examinar a literatura disponível no intuito de localizar estudos com temáticas afins a esta pesquisa, tendo em vista o objeto e o objetivo dessa investigação, localizei a produção de 3 Teses de Doutorado, 15 Dissertações de Mestrado, 09 periódicos nacionais e 31 trabalhos completos publicados em eventos que contemplavam a o tema *memória lúdica de infância* em seus resumos, palavras-chaves e/ ou no corpo do texto.

No total, 58 fontes estão subdivididas em seis quadros, correspondente ao período de 15 anos (1995 a 2010⁷⁸). Cada quadro contém nome do autor, ano, título, tipo de produção e instituição de origem.

As palavras-chaves foram as seguintes: memória/ludicidade; memórias de infância/professores; infância docente; história de infância/história de vida; lúdico/autobiografia; brincar/autobiografia; narrativas de infância/ educadores; memória docente/cultura lúdica; termos diretamente associados ao descritor *memória lúdica*, objeto deste estudo.

Do conjunto de fontes levantadas, potencializei aquelas que se enquadraram nestes critérios, e para isso precisei realizar a leitura de muitos outros estudos que, ainda que anunciassem alguns dos referidos termos, não contemplavam o tema, não se relacionando com o objeto desta pesquisa. Como este levantamento de fontes não se caracteriza como estado da arte, espero que este argumento seja suficiente como esclarecimento acerca do procedimento de inclusão das fontes.

Descartados, então, alguns trabalhos nestas condições, mantive somente trabalhos, tais como teses, dissertações, artigos de periódicos nacionais e produções em eventos, incluídos nas seguintes Bases de Dados: Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>), Banco de Teses e Dissertações da Capes (<http://www.capes.gov.br>), Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>) e Banco de Dados SciELO (<http://www.scielo.br>), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Faculdade de Educação da Unicamp (<http://bibli.fae.unicamp.br/bibdig/teses/form.html>), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações SABER (<http://teses.usp.br>), da Universidade de

⁷⁸ A definição do período já foi justificada em outra oportunidade nesse estudo.

São Paulo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br>), ligado ao Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), Ministério da Ciência e Tecnologia.

Vamos aos Quadros:

O Quadro I mostra a quantidade e o tipo de fonte utilizada, como pode ser observado abaixo:

QUADRO I – DISTRIBUIÇÃO DAS FONTES

Natureza	Quantidade
Teses de Doutorado (1995-2010)	03
Dissertações de Mestrado (1995-2010)	15
Periódicos Nacionais	09
Trabalhos Completos publicados em Congressos/Eventos	31
TOTAL	58

QUADRO II – DISTRIBUIÇÃO DAS FONTES A PARTIR DO DESCRITOR MEMÓRIA LÚDICA E TERMOS ASSOCIADOS

DESCRITORES	QUANTIDADE
Memória de infância	22
Memória de infância / educadores	15
Cultura lúdica docente	05
Infância docente	05
Memória / Ludicidade	02
Lúdico / Autobiográfico	02
Brincadeiras de infância / memória educativa	02
Memórias do brincar	02
Brincar / memória docente	03
TOTAL	58

QUADRO III – TESES DE DOUTORADO

Autor		Fonte	Ano
REIS, A. C.	Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação	Universidade Federal Fluminense	2007
CONCEIÇÃO, A. P. S.	Reintenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa: compreensão implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em concepção de currículo brincante	Universidade Federal da Bahia	2009
PORTO, C. L.	Álbuns de retratos, infâncias entrecruzadas e cultura lúdica: memória e fotografia na Brinquedoteca Hapi	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2010

QUADRO IV - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

Autor	Título do estudo	Fonte	Ano
OLIVEIRA, M. S.	Lembranças de infância: que história é esta?	Universidade Metodista de Piracicaba	1999
LIMA, G. E.	Brincamos... a autoformação pela história de vida	Universidade Federal de Santa Maria	2002
STIMAMIGLIO, N. M. R.	Lembranças de infâncias-narrativas entrelaçando espaços-tempos na cidade de Antonio Prado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2005
LINHARES, E. V.	Marcas da memória trazidas na identidade docente- relatos de vidas de professoras alfabetizadoras	Universidade do Vale do Itajaí	2006

FRANÇA, S. L.	Resgate das memórias lúdicas de educadores do ensino fundamental I, em uma escola privada de Maringá –PR	Universidade Estadual de Londrina	2007
FREITAG, V.	Tecendo os fios da memória de infância no processo criativo docente: um estudo com professoras de artes visuais da casa de cultura de Santa Maria-RS	Universidade Federal de Santa Maria	2008
CARDOSO, M. C.	Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de Educação Infantil	Universidade Federal da Bahia	2008
SOUZA, F. M.	Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2009
IRGANG, S. R. P.	Baú de saberes e de significações imaginárias: o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de Pedagogia	Universidade Federal de Santa Maria	2009
HOMRICH, M. T.	Infância e memórias de professoras de Educação Infantil	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2009
VACCA RINI, E. D.	Quem vivenciou o que? Memórias e histórias de infância em Rio Novo	Universidade Federal de Juiz de Fora	2009
CASTRO, G. M.	Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória	Universidade Federal do Ceará	2009
CHARTIER, G. C.	Memórias do brincar e construção de subjetividades: uma experiência com alunas de magistério	Universidade Federal de Goiás	2010
CAMPOS, M. I.	Memórias de infância de professoras da Educação Infantil: Gênero e sexualidade	Universidade Federal da Grande Dourados- MS	2010

BREDA, B.	Infância: imagens e memórias de adultos	Universidade de São Paulo	2010
-----------	---	---------------------------	------

Dos 18 trabalhos encontrados entre Mestrados e Doutorados, a maior proporção está entre trabalhos defendidos em nível de Mestrado, o que me permite dizer que o tema vem sendo mais ativo entre pesquisadores iniciantes.

Possivelmente essa diferença ocorra porque os interessados por esta temática não tenham dado continuidade em seus estudos de Doutorado, ou ainda porque sua preferência por esta investigação ainda não esteja suficientemente amadurecida cientificamente, ou também porque ainda exista carência de pesquisadores com bases teóricas e empíricas mais consolidadas em condições de orientações neste nível de estudos, ou ainda porque o tema nos últimos anos vem sofrendo especulações bastante insuficientes em termos de fundamentação científica no contexto das produções acadêmicas. Todavia, essa é apenas uma especulação minha.

Pondero, ainda, a partir destas informações, que as pesquisas em torno da *memória lúdica de educadores* como tema ainda carece de revisões bibliográficas consistentes em número de trabalhos disponíveis a pesquisadores que desejam produzir sobre o assunto. Neste caso, é reduzido, ainda, o número de pesquisadores brasileiros amplamente citados em revisões de literatura sobre o tema.

Por isso, infelizmente, arrisco a dizer que o objeto *memória lúdica* na sua relação com a *formação de educadores* ainda revela pouca representatividade no campo das produções científicas, especialmente quando comparado ao número de produções e pesquisadores que investigam a relação entre *memória e formação de professores* como objeto de investigação, sobretudo na área de Educação.

No que se refere à sua localização geográfica, as produções acadêmicas sobre o tema da *memória lúdica* se concentram da seguinte maneira:

Na região Sul, a produção aparece em maior número no Estado do Rio Grande do Sul, com 7 trabalhos. No que diz respeito às instituições de pesquisa onde estes trabalhos foram produzidos, a Universidade Federal de Santa Maria se destaca com 3 trabalhos, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul com 2 trabalhos, 1 da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1 da Universidade do Vale do Itajaí e 1 da Universidade Estadual de Londrina.

Em segundo lugar, a região Sudeste, com 5 produções, subdivididas entre 2 trabalhos no Estado do Rio de Janeiro, 2 trabalhos em São Paulo e 1 em Minas Gerais. Entre estas, 2 são produzidas em Universidades Privadas, sendo as demais em Universidade Públicas.

Em proporções quase semelhantes em produções, encontramos a Região Nordeste (com 3 trabalhos), em 3º lugar e a Região Centro-Oeste (com 2), em 4º lugar. No Nordeste se destacam 2 produções da Universidade Federal da Bahia e 1 da Universidade Federal do Ceará. Na Região Centro-Oeste, 1 foi produzido na Universidade Federal de Goiás e 1 na Universidade Federal da Grande Dourados.

Portanto, do total destas produções, 14 delas estão em instituições públicas e 4 em instituições privadas.

QUADRO V - TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM CONGRESSOS/EVENTOS

Autor	Título do Trabalho	Fonte
FIGUEIREDO, M. X. B. ; SILVEIRA, R. M. .	Infância das Educadoras: Redes Tecidas em Infinitos Espaços e Tempos	In: XXIIIº Simpósio Nacional de Educação Física, 2004, Pelotas. CD-. Pelotas : Seiva, 2004. v. 1.
COSTA, M. F. V. .	Cultura Lúdica e Infância no Cenário da Pesquisa	In: , Costa, M.F.V; Feitosa, M.G.F. (Orgs.). Cultura Lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora LTDA, 2005, v. , p. 21-31.
FIGUEIREDO, M. X. B. ; SILVEIRA, R. M.	Dialogando com as Infâncias das Educadoras: Caminhos, Ninhos, Redes	In: 7 Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2005, São Leopoldo. www.forumleituraspaulofreire.com.br . São Leopoldo : Est - Escola Superior de Teologia, 2005.
REDIN, M. M.	Memórias da infância: eternização da vida	In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu.. v. 1.
VARANDAS, D. N.; SANTOS, M. O.	Memórias da infância: uma estratégia para a construção de aprendizagens e (re)afirmação de identidades	In: IV Congresso Paulista de Educação Infantil - I Simpósio Internacional de Educação Infantil, 2006, Águas de Lindóia.
FIGUEIREDO, M. X. B.	As infâncias: memórias, brincadeiras, brinquedos e jogos	In: XXVº Simpósio Nacional de Educação Física, 2006, Pelotas. Políticas Públicas de Atividade Física e Promoção da Saúde. Pelotas : Seiva, 2006. v. 1. p. 25-32.
FIGUEIREDO, M. X. B.; MENDES, V.	Infâncias das Educadoras	In: VI ANPEDSUL, 2006, Santa Maria. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria - RS. : Universidade Federal de Santa Maria, 2006. v. 1

REDIN, M. M. ; GOMES, M. Q.	Memórias de infância na formação de professores para a Educação Infantil	In: I Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais, 2008, Braga: Universidade de Minho.
ASTIGARRA, A. A.	A memória na formação do educador infantil: as universitárias e suas lembranças da infância	In: VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones en américa latina - Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008
REDIN, M. M.	Tecendo os fios da memória	In: III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, 2008, Natal / RN.
CAMPOS, M. I.; SARAT, M.	Memórias de infância e identidade de gênero na formação de docentes na educação infantil	In: II Seminário de Pesquisa FAED: Memória, História, Política e Gestão, 2008, Dourados.
CAMPOS, M. I.; SARAT, M.	Memórias de infância e identidade de gênero na formação das profissionais na educação infantil	In: Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, 2008.
COSTA, M. F. V. .	O lúdico no relato autobiográfico: uma experiência de formação docente	In: III Congresso Internacional sobre pesquisa (auto)biográfica, 2008, Natal. v. 1
NEVES, V. F. A.	Tecendo memórias, educando infâncias: o entrelaçar de histórias em uma instituição de educação infantil	In: 31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, 2008, Caxambu. 31ª Reunião Anual da ANPED.
ARRIADA, E.	Em busca da infância perdida: rastros, relatos, recordações	In: IX Encontro Estadual de História: Vestígios do Passado: a história e suas fontes; Associação Nacional de História, 2008.
FIGUEIREDO, M. X. B. ; MEDEIROS, R. C. T. ; MOREIRA, M. C. .	Alma de crianças: aventuras para repensar a infância com as educadoras	In: 3 Simpósio Internacional 5 Fórum Nacional de Educação, 2009, Torres/Rs. 3 Simpósio Internacional 5 Fórum Nacional de Educação. Canoas/Rs : Ulbra - Universidade Luterana do Brasil, 2009. v. 1. p. 23-30.
BREDA, B. .	Memórias de infância e espaços instituídos para as crianças	In: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, IV CIPA, 2010, São Paulo.
CARDOSO, M. C.; D'ÁVILA, C.	Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de Educação Infantil	In: Robinson Tenório; Reginaldo de Souza Silva. (Org.). CAPACITAÇÃO DOCENTE E RESPONSABILIDADE SOCIAL. 22 ed. Salvador: EDUFBA, 2010, v. 1, p. 57-76.
BREDA, B.	Imagens da infância, memórias de infância e relações geracionais.	In: II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: Perspectivas Metodológicas, 2010, Rio de Janeiro. II Seminário GRUPECI, 2010.

NHARY, T. M. C.	Memórias de infância: (re)inventando práticas pedagógicas lúdicas	In: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2010, São Paulo.
SARAT, M. ; S., R. N.	Memórias de infância de professoras da educação infantil: identidade de gênero e formação	In: VIII Congresso Luso-Brasileiro De História Da Educação, 2010, São Luis/MA. Infância, juventude e relações de gênero na história da educação.
DAVALO, B. A. ; SARAT, M. .	Memórias de infância de professoras: gênero e educação infantil	In: IV Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras Da Exclusão, Campo Grande,UCDB, 2010.
COSTA, M. F. V. .	Memórias de infância; o brincar numa perspectiva intergeracional	In: IV Congresso internacional de Pesquisa Auto-biográfica, 2010, São Paulo. v. 01.
UZÊDA, L. C O .	O (re) encontro com a infância através da escrita de memoriais: reminiscências, reflexões e desdobramentos na ação docente	In: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2010, USP - São Paulo.
FRANCO, G. M.; PEREIRA, M. J. M. .	A história da infância nas histórias de vida de professoras da educação infantil	IN: IV CIPA Congresso Internacional de Pesquisa (auto)Biográfica, Espaço (auto) biográfico:artes de viver, conhecer e formar. São Paulo, 2010.
RIOS, J. A. V. P.	Enxadas, brinquedos e cadernos: narrativas da infância na roça.	In: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2010, São Paulo. Anais. São Paulo : Editora da USP, 2010.
FORTUNA, T. R.; BORDAS, M. C.	Ludobiografia: contribuições para a pesquisa (auto)biográfica em educação	In: In: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2010, São Paulo. Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. São Paulo: Editora da USP, 2010.
PINHEIRO. O. E.	Imagens e narrativas de alunos de pedagogia: (re)descobrimo a finalidade do lúdico na vida pessoal e profissional	In: IV CIPA Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2010, São Paulo. Espaço (Auto)Biográfico: artes de viver, conhecer e formar. São Paulo/SP: FAPESP, 2010.
BORGES, J. G. M. ; FIGUEIREDO, M. X. B. .	Memórias, Brincadeiras de Educadoras em Formação...	In: 4º Seminário: A infância dura a vida inteira. Pelotas : UFPel, 2011. v. 1.
SARAT, M. ; DAVALO, B. A.	Memórias de infância de mães, professoras na educação infantil, e a educação dos meninos	In: V ENEPE, DOURADOS/MS. Encontro de iniciação científica, extensão e Pós-Graduação da UFGD. Dourados: Edufgd, 2011.

QUADRO VI – PERIÓDICOS NACIONAIS

FERNANDES, R. S.	Memórias de menina	In: Cadernos Cedes, ano XXII, nº 56, Abril/2002.
LIMA , G. E.; OLIVEIRA, V. F.	As brincadeiras da infância e a memória educativa de professores - processos de formação	In: Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação, v. 3, n. 2 , pp. 1-26, 2004.
CRUZ, M. F. C. M.; SILVA, S. T.	Narrativas de professoras: o lugar da infância nos discursos educacionais	In: Revista CES on-line, Revista Oficial do Centro Superior de Ensino de Juiz de Fora, MG, pp. 237-250, 2006.
LUCA, M. M. B. L.	Das memórias da infância aos desafios da sala de aula: como venho me constituindo professora	In: Educação Temática Digital, Campinas SP, v.7 , n. esp., pp.1-17 , jun. 2006.
CAIADO, K. R. M.; MATIUZZO, S. P.	Memórias de alfabetizadoras que trabalham na infância	In: Revista Comunicações, ano 14, n.1, p. 129-140, jun 2007.
CAIADO, K. R. M.; PEREIRA, C. L.	Narrativas da infância: os sentidos do brincar e a formação de professores	In: Diálogo Educacional., Curitiba, v. 7,n.20,p.179-188, jan./abr.2007.
FIGUEIREDO, M. X. B. ; RIGO, L. C.	Memórias das infâncias no processo de formação das educadoras	In: Pensar a Prática 11/3, pp.261-268, set./dez.2008.
FREITAG, V.	Cores, Cheiros e Sabores: as memórias de infância como abordagem no ensino da arte contemporânea na formação inicial do Pedagogo	In: Revista Digital Art&, ano VI, n.9, abril 2008.
COSTA, M. F. V. .	O brincar em narrativas autobiográficas	In: Revista Educação Temática Digital, v. 12, pp. 107-123, 2010.
WESCHENFELDER, N. V.	Vozes do campo: memórias da infância e da escola nos espaços de formação no curso Pedagogia do Campo/Paraná	In: Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.6, n.08, pp. 89-106, jan/jun 2010.
