

## **TECENDO MEMÓRIAS, EDUCANDO INFÂNCIAS: O ENTRELAÇAR DE HISTÓRIAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**NEVES, Vanessa Ferraz Almeida – UFMG**

**GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos**

**Agência Financiadora: SME-BH**

### **Introdução**

O presente trabalho tem por objetivo entrelaçar as memórias de infância de educadoras de uma instituição de educação infantil e suas práticas cotidianas com as crianças na periferia pobre de Belo Horizonte. São lembranças de infâncias, contraditórias, sofridas, contadas em meio a lágrimas e sorrisos, marcadas pela saudade, (re)construídas a partir da possibilidade de serem escutadas e colocadas em uma narrativa. Foram entrevistas realizadas no contexto da minha pesquisa de mestrado. Os dados da pesquisa foram construídos através do diário de campo acerca das observações do cotidiano institucional, entrevistas com crianças e educadoras, fotografias (tiradas por mim, pelas crianças e pelas educadoras) e filmagens (realizadas por mim e pelas educadoras). Através de uma etnografia, busquei as crianças e suas relações com a cultura e tracei alguns significados construídos pelos diferentes sujeitos acerca da instituição. Pesquisar com e sobre as crianças implica necessariamente o encontro com os adultos que delas cuidam e educam, bem como o entendimento do contexto contemporâneo no qual a educação infantil se insere.

As histórias dos sujeitos, suas memórias e narrativas, se entrelaçam com histórias outras: a história da constituição da instituição pesquisada; a história da educação infantil em nosso país, mais especificamente em Belo Horizonte; as histórias das crianças atendidas pela instituição e suas famílias; e a infância em uma perspectiva histórica. Essa tessitura particular nos permite articular uma memória que é socialmente construída. Aquilo que é possível lembrar ou esquecer não se refere apenas aos sujeitos de maneira particular, mas se refere também às possibilidades de narrar e significar a experiência em um contexto social específico. Narra-se um texto que é escrito coletivamente; lembra-se, muitas vezes, aquilo que é contado e recontado várias vezes pelos outros (Bosi, 1994; Nascimento e Medrand, 2005). Ao contarmos e escutarmos os outros, construímos um solo comum, uma tradição,

no qual a experiência pode ser compartilhada. Lembra-se também aquilo sobre o qual o presente nos interroga: a partir de nossas ações cotidianas, memórias são (re)construídas.

Assim, esse trabalho explora as relações entre memória, experiência e linguagem para um melhor entendimento de alguns pontos: as memórias narradas pelas educadoras, suas práticas e o contexto contemporâneo de cuidado e educação da infância pobre em nosso país.

### **A instituição pesquisada, seus sujeitos e suas memórias**

O *locus* da pesquisa foi uma instituição construída pela comunidade a partir de 1976, diante dos vários problemas encontrados pelos seus moradores. Esse foi o momento em que o jardim de infância da região parou de funcionar. Nina<sup>1</sup>, atual cozinheira do berçário, fez parte da primeira diretoria desta instituição e relata<sup>2</sup> como foi esse começo:

*Aí depois as professoras, as professoras lecionavam no jardim, manhã e tarde... As professoras desistiram e desanimaram... Eu não sei bem o quê que houve. **Nessa época eu não era muito ligada, não**, que tinha só criança lá mesmo, né? Eu era mãe do jardim... (...) Então, fechou o jardim. Aí a diretoria, aí a comunidade falou assim: De repente, a necessidade do povo é grande de creche, de repente você transforma esse jardim em creche. As crianças vêm o dia todo... As mães sempre perguntando, né? Aí surgiu, **aí formamos uma diretoria...** (grifos meus).*

A fundação da creche<sup>3</sup> engendra um processo de mudança e conscientização de todos os envolvidos. Um desligamento individual do que estava acontecendo no jardim transforma-se em uma mobilização de um *nós* coletivo, mesmo que esse não fosse um processo claro para todos os envolvidos naquele momento. A mobilização da comunidade, inicialmente para a fundação e manutenção da creche, foi fundamental posteriormente, em

<sup>1</sup> Todos os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios.

<sup>2</sup> Estamos trabalhando com o pressuposto que as memórias dos sujeitos são afetivas, sendo (re)construídas em narrativas. Assim, é fundamental a preservação da linguagem oral, com sua entonação, interrupções e maneirismos.

<sup>3</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), em seu artigo 30, incisos I e II, define que a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade. Entretanto, a partir da sua própria história, a instituição pesquisada bem como outras, mesmo atendendo a uma faixa etária de 0 a 6 anos, se auto-denominam creches uma vez que “a denominação creche comunitária tem um significado importante enquanto mobilizador para a luta, enquanto delimitador de interesses, enquanto forma de trabalhar, etc.” (DIAS e FARIA FILHO, 1990, p. 31).

1990, quando a Administração Municipal anuncia a construção do metrô, desapropriando as moradias da região. Alguns moradores se unem, Nina inclusive, e resistem no local, mudando-se com suas famílias para uma Igreja próxima até conseguirem transferência para casas consideradas por eles como adequadas, o que aconteceu quase um ano depois.

Uma mobilização inicial, então, possibilita novas lutas, mais organizadas em busca de direitos claramente percebidos. Cria-se assim um solo comum, no partilhar de ações e discursos que, por sua vez, transformam-se em experiência significativa passível de ser narrada na construção de uma memória coletiva.

O estar junto, enquanto condição existencial da possibilidade de qualquer estrutura dialógica do discurso, surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano. (...) A minha experiência não pode tornar-se a vossa experiência. (...) E, no entanto, algo se passa de mim para vocês, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. *Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas a sua significação.* Eis o milagre. A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação torna-se pública. (Ricoeur, 1976, p.27. Grifos meus).

Esse é um dos pontos que gostaria de destacar no conceito de experiência que nos traz Paul Ricoeur: o caráter coletivo da significação, a construção social dos sentidos, que acontece através da linguagem e torna possível o estar junto no mundo. No caso particular das mulheres que trabalharam naquela instituição, muitas ainda trabalham, a luta diária pela sua construção e manutenção funda laços de pertencimento e cria significados compartilhados: a pobreza material das famílias e o direito à educação das crianças justificam a existência da creche, combinando-se e delineando as práticas educativas no cotidiano institucional. A articulação necessária entre cuidar e educar, bem como entre assistência social e educação, acontece de forma ambígua, como veremos em algumas situações.

As reuniões da diretoria responsável pela fundação da creche aconteciam à medida que os problemas surgiam, sem um planejamento prévio. Os assuntos eram decididos por todos de maneira coletiva, havendo uma expressiva participação dos moradores da comunidade. Nas palavras de Nina:

*Aí as reuniões pra tratar de assuntos, por exemplo, quando estava em construção, tratava daquilo naquele momento, da construção... Depois passou*

*a ser, a funcionar, aí tratava das coisas que estavam preocupando, né? As coisas, os lados positivos e os lados negativos, e aí decidir. Aí cada um dava uma opinião prá decidir, né? Como encontrar, se tivesse um ponto negativo, cada um dava opinião de como fazer pr'aquilo ali melhorar... (...) Funcionava graças a Deus, funcionava bem, (por)que todo mundo participava, né? Os moradores tudo! Nó, era o maior orgulho lá, a creche!*

A narrativa construída por Nina nos permite interrogar as possibilidades do esquecer e lembrar. Qual é a memória narrada? O *maior orgulho da comunidade* engendra a narrativa e a (re)construção da experiência. São elementos da participação em um projeto coletivo com outros sujeitos, criando laços de identificação naquele grupo. A narrativa de Nina coloca em cena as vozes do seu grupo e constitui-se, então, em um dos *elos da cadeia dos atos de fala* deste mesmo grupo (Bakhtin, 1986). Nina constrói sua enunciação igualmente a partir do trabalho cotidiano em um espaço concreto que ajudou a construir, na creche que agora está bem estruturada e com boas condições de funcionamento: o presente autoriza a memória de *orgulho* do passado (Bosi, 1994). A vivência atual, portanto, ordena os fatos selecionados pelas memórias de Nina. Assim, afirma-se que a memória se constitui como um elemento fundamental para a possibilidade de inserção do sujeito em uma história e na sua continuidade, ou seja, possibilita a existência mesma da cultura.

### **Memórias e Práticas educativas**

Houve então, no momento de fundação da creche, uma passagem de necessidades percebidas e sentidas para uma ação coletiva de resolução desses mesmos problemas. O que permitiu essa passagem? Filgueiras acuradamente reflete que:

A construção das creches comunitárias só foi possível pela conjunção de diversos fatores: o crescimento da participação feminina na população economicamente ativa; a crise econômica que piorou condições de vida já precárias; as mudanças demográficas e na estrutura das famílias; o aumento da sensibilidade em relação aos problemas da criança pobre e maltratada; as mudanças políticas em curso no país e particularmente a emergência de novas organizações populares. (Filgueiras, 1994, p.22).

A creche pesquisada tem seu início com um grupo de mães que se reúne para conseguir um lugar para colocar os filhos, para que elas pudessem trabalhar e também para

garantir a alimentação diária das crianças. Esse é um traço que permanece na memória de algumas famílias, sendo repetidamente narrado tanto por mães quanto pelas profissionais que atuam na creche:

*Nossa, essa creche, viu?! E oh, eu vim, né? Tranqüila, porque eu lutava com aquele negócio de ter comida dentro de casa. Eles (seus filhos) vinham de manhã, chegavam à tarde. Era o quê, né? (Tinha que fazer só) Uma sopinha, um mingau... Eu tinha que preocupar só com (a comida) do final de semana. (Vânia, mãe de três crianças na creche, logo no seu início. Posteriormente seus outros filhos, quatro, também freqüentaram a creche. Vânia é atualmente faxineira da creche).*

A experiência da fome, com toda a degradação e sofrimento que acarreta, marca profundamente esses sujeitos. Podemos pensar, inicialmente, em duas dimensões. Há a experiência da própria fome sentida enquanto criança, relatada por várias educadoras ao (re)lembrarem suas infâncias:

*A gente passava muita dificuldade, a ponto de chorar, sabe? (...) Fome, é. O pessoal ajudava muito a gente. Eu, quando vejo a Antônia (mãe que tem quatro filhas na creche) com as meninas, eu lembro muito da gente. Só que a gente tinha muito, era mais pessoas em casa (treze irmãos). O pessoal sempre ajudava a gente, ajudava a mamãe, dando leite, sabe? Roupa... A gente recebia muita doação. (Daniela, educadora).*

Há também a fome relatada pelas próprias crianças que atualmente freqüentam a creche. É o que nos diz Laura, menina de cinco anos, ao me falar sobre sua família em um momento de entrevista coletiva com um grupo de quatro crianças da sua turma:

*O meu pai, ele é trabalhador. Ele traz um tantão de comida pra gente. Quando acaba a comida, e... Ele traz, ele fica só trazendo pão pra nós comer.*

As outras crianças que estavam presentes durante essa fala, se calam e escutam atentamente a colega, muitas vezes balançando a cabeça afirmativamente, como se já tivessem, elas mesmas, vivenciado essas situações. Apreende-se que esse relato procura dar sentido à vida cotidiana em que a carência material se faz presente, bem como as resistências dos sujeitos a essa precariedade: “*Meu pai é trabalhador.*” É possível entrever, por essa e outras falas, que as crianças se apropriam dos significados que circulam na sua

família, vivendo e fazendo parte da história coletiva construída com seus avós, pais e irmãos. Assim, em suas falas há a incorporação da palavra do outro, em um jogo de alteridade em que múltiplas vozes se fazem presentes no discurso do sujeito (Bakhtin, 1986).

A memória da carência do alimento na infância das educadoras e a fome atual das crianças da creche e de suas famílias se entrelaçam de maneira muitas vezes dramática no cotidiano institucional: *“Eu insisto com as crianças para comer... Eu sei que tem dia, em algumas casas, que não tem comida...”* (Amélia, educadora). Essa insistência assume diversas formas, muitas vezes carinhosas, outras nem tanto:

Por volta de 11:40, as crianças de todas as turmas já almoçaram e se preparavam para dormir. Daniela senta-se com Gustavo (quatro anos), ajudando-o a comer. Gustavo é novato, sendo esta sua primeira semana na creche. Inicialmente, a educadora conversa com Gustavo de forma carinhosa: *“É para comer tudo... Você vai ficar forte...”* Mas ele não come, deixando a comida na boca sem engolir. Diz que não gosta da verdura, ao que a educadora replica suavemente: *“Tem que comer tudo... Aqui na creche a gente come tudo...”* A educadora tenta repetidas vezes dar a comida para Gustavo, conversando com ele sobre outros assuntos. Depois de aproximadamente 10 minutos, sem que tenha tido muito sucesso em alimentar Gustavo, ela começa a enfiar rudemente a colher em sua boca: *“Vai comer, sim!”* Gustavo chora, e a educadora insiste: *“Pode engolir tudo! Agora chega de conversa!”* Amélia chega e ajuda a conter Gustavo, sentando-se atrás dele e segurando seus braços, para que ele coma. As educadoras comentam entre si que a mãe de Gustavo havia dito que ele não comia nada em casa. A verdura é separada de seu prato, mas ainda assim ele se recusa a comer. Depois de um certo tempo, às 12:00, o colocam para dormir. Já é o horário do almoço das educadoras, que passam pelo refeitório, mas não interferem na cena. (Diário de Campo, 03/02/05).

Nessa cena percebe-se uma identificação das educadoras com a fome que as crianças passam, talvez por já terem vivenciado essa situação. A memória dessa experiência é atualizada e (re)construída no cotidiano institucional. Assim, o cuidar da alimentação assume grandes proporções em todos os sentidos na instituição: a comida é sempre preparada na hora, é servida quentinha, é sempre variada e bem balanceada. Paralelamente, há uma imposição em relação às crianças. Rapidamente elas aprendem a se alimentar sozinhas e a não recusar o alimento oferecido. Esse é um dos traços de permanência que podemos localizar em várias instituições<sup>4</sup>, bem como em nosso percurso histórico: a

---

<sup>4</sup> Debortoli, 2004; Reis, 2002; Batista, 1998; Prado, 1998, entre outras.

institucionalização da alimentação, ritualizada como um momento de disciplinamento das crianças pobres.

Esse traço aparece no trabalho de Margarida Felgueiras (2007), ao pesquisar o Instituto do Professorado Primário Oficial Português, nas primeiras décadas do século XX, a partir dos olhares e vozes de seus antigos alunos e alunas. Margarida Felgueiras recupera e provoca a memória de seus entrevistados, (re)construindo narrativas individuais e tecendo a história de um ator plural, em um tempo singular que mantém estreita relação com nosso tempo e com nossas instituições.

Tal qual percebemos na rotina da creche pesquisada, no Instituto do Professorado os internos deveriam comer tudo, sem escolher o alimento preferido, sem poder colocar a quantidade de comida que gostariam e sem conversar. Nos deparamos aqui com os preceitos e discursos dos médicos higienistas, fortemente apropriados pelos diretores dos internatos. A racionalidade médico-higiênica, tanto em Portugal quanto no Brasil, deu grande visibilidade às crianças e simultaneamente desconsiderou as possibilidades do contexto sócio-cultural no qual essas mesmas crianças viviam (Ferreira e Gondra, 2007). O corpo do sujeito, a partir desta racionalidade, é concebido preponderantemente em sua dimensão biológica.

Como é perceptível na cena relatada anteriormente, a educadora tentou por todos os meios convencer a criança a comer. Como não foi bem sucedida, recorreu à imposição historicamente construída “*Tem que comer*”, rememorando a própria fome e esquecendo-se de que Gustavo era novato na creche, que não estava habituado a se alimentar bem, e que ele poderia comer melhor na hora do jantar. A memória da fome se sobrepôs à criança, sujeito com vontades e desejos outros que iam além do alimento em si.

Portanto, de maneira sutil, algumas educadoras se vêem na história das crianças e suas famílias, ocorrendo uma identificação com os problemas vivenciados por esses sujeitos. Em alguns momentos, não há uma apropriação de novos sentidos, mas sim uma sobreposição imaginária de situações e uma repetição de sentidos – alienação do sujeito em relação à própria história de vida. Na situação relatada não há uma memória racional da infância, mas ela impõe-se ao vivido, irrompendo ao mediar a relação da professora/criança que vivenciou a fome e a criança/sujeito que se recusa a comer. A situação do momento remeteu as educadoras diretamente para o que já foi vivenciado por elas anteriormente, e

nessa direção, suas ações são relativas a um passado, não havendo uma diferença clara entre aquilo já vivenciado e a vivência do presente com as crianças.

Nessas situações não há um distanciamento necessário frente a algo que vem do outro, uma relação com a alteridade da infância que possibilitaria uma reinvenção de significados. Ao desconsiderar a criança como sujeito em um momento de cuidado e alimentação, Daniela e Amélia também desconsideraram a si mesmas como sujeitos e educadoras. Assim, identificar e acolher o 'novo' requer mais do que uma remissão a repertórios próprios já cheios de significações e constatações; é essencial tomar o ponto de vista do outro, considerando-o como um interlocutor com o qual pode-se dialogar (Ricoeur, 1981). Nesse sentido, torna-se imprescindível recuperar a própria história, tomando-a como objeto de reflexão. Portanto, explorar as relações entre memória, experiência e linguagem pode nos ajudar a compreender melhor o contexto de educação e cuidado na instituição pesquisada.

### **Memória, Experiência e Linguagem**

Explorando um pouco mais o conceito de experiência, aponto aqui algumas contribuições de Giorgio Agamben. Em seu livro *Infância e História* (2005), o filósofo italiano articula os conceitos de experiência e linguagem. O fato de não ser desde sempre falante coloca para o homem uma experiência com a língua que pode ser traduzida como um descompasso, um desencontro entre a língua enquanto estrutura e a fala, o discurso. Essa distinção também aparece nas análises de Ricoeur (1976; 1981) e Bakhtin (1986). Porém, Agamben parte de uma experiência infantil com a linguagem, ponto que me parece particularmente importante ao considerarmos memórias da infância e suas narrativas.

A infância como experiência, para Agamben, vai além daquilo que não pode ser expresso por meio das palavras, não se referindo apenas ao silêncio. Esse autor não menciona os momentos de aprendizagem da linguagem pelo sujeito, mas reflete que “aquilo que se tem experiência não é simplesmente uma impossibilidade de dizer, mas uma impossibilidade de falar a partir de uma língua, isto é, de uma experiência da infância da própria faculdade ou potência de falar.” (Agamben, 2005, p.14). Nessa impossibilidade, nesse hiato que se instaura entre a voz do sujeito e a linguagem, coloca-se um possível



espaço para a ética e para a comunidade: o homem fala, e pode escolher se calar. É nessa experiência com a língua, o *'experimentum linguae'*, que o homem se lança. A tarefa infantil da humanidade é, nesse sentido, a experiência da língua como revelação, descobrimento, inscrição do ser. Marcas são inscritas e constituem os sujeitos e suas memórias.

Agamben reflete que, no mundo contemporâneo, o que se tem é a mixórdia de eventos, mas que esses não se transformam em experiência, não são transmissíveis, não são colocados em uma narrativa: continuam sem sentido ou sem significação para os sujeitos. Se considerarmos que *"só fica o que significa"* (Bosi, 1994, p. 466), o que restaria ao sujeito contemporâneo lembrar e narrar?

Para Jorge Larrosa (2002), a possibilidade da experiência tem se tornado cada vez mais rara em nosso mundo contemporâneo por alguns motivos: a falta de tempo, o excesso de informações, de opiniões e de trabalho. Recorrendo à origem etimológica da palavra experiência, Larrosa nos aponta suas relações com as dimensões de travessia e perigo: o sujeito se arrisca. A experiência seria, então, "aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma." (idem, ibidem, p. 26). Um tempo de lentidão, marcado pela fala, pela escuta e pelo olhar, é fundamental para que a experiência seja possível. Vejamos o que nos diz Rita, também fundadora da creche pesquisada, italiana que veio para o Brasil na década de 70 após viver o período após a II Guerra Mundial:

*Então através dele [Dom Luiz, padre italiano], a maneira dele me olhar de... Como se ele, a maneira dele tratar as coisas e as pessoas, como se não tivesse... Difícil explicar porque te olhando, amando como se, como se tivesse resgatado todo o passado que eu tinha olhado de uma forma negativa, a morte do meu pai, enfim... (grifos meus).*

Rita traz, então, a marca do olhar de um outro, que a ajuda a resgatar, a resignificar um passado, dando-lhe novos contornos. Assim, vem para o Brasil e tenta dar continuidade a esse olhar, que constitui sua experiência. Rita torna-se, então, uma parceira que mobiliza, consegue dinheiro, ajuda a organizar os moradores, etc. A experiência de um olhar e a mobilização da comunidade se encontram de alguma forma. As palavras de Rita sugerem

uma forma de dar continuidade à história da creche: *Acontece que eu tinha que educar como que a si mesmo. Então, **olhar para cada criança...*** (Grifos meus).

O *olhar para cada criança*, como um sujeito singular, em um movimento em que todos educam a si mesmos e juntos aprendem, começa a ser incorporado no cotidiano institucional aos poucos. A expressão usada por Rita, resgatada em sua narrativa, repete-se no discurso das educadoras, incluindo nesse olhar as crianças e suas famílias: “*não tem como a gente olhar para essa criança e esquecer a família que está por trás... Tem que olhar a família...*” (Helenice, coordenadora). É interessante notar que, buscando o outro, há um encontro consigo mesmo, uma vez que o olhar faz um circuito que envolve o outro e retorna ao próprio sujeito, criando e recriando significados. Neste sentido, o olhar é também linguagem e experiência.

Agamben reflete que “a ausência de via (a aporia) é a única experiência possível ao homem” (2005, p. 39), em oposição à experiência científica cujo objetivo é a construção de uma via certa e de um método. Podemos entender a aporia como o movimento necessário para a constituição do sujeito enquanto sujeito da linguagem. Ali onde não há caminho, no hiato entre língua e discurso, há a possibilidade de um espaço vazio para que o sujeito se instale na cultura, para que ele construa sua narrativa, e a do seu grupo. Agamben, em diálogo com Heidegger, pontua:

[A experiência é o] traço fundamental da consciência do sujeito: a sua essencial negatividade, o seu já ser sempre o que não é ainda. (...) Que a consciência tenha uma estrutura dialética, isto significa que ela não pode jamais possuir-se como um todo, mas é inteira apenas no processo global do seu devir, no seu ‘calvário’ (idem, ibidem, p. 43).

É essa a experiência *perigosa* do ser humano: de muda, tornar-se falante. Falar a partir do outro, de um acolhimento e de um olhar é o que possibilita a Rita, agora com quase 70 anos, prosseguir em sua experiência acompanhada pelo grupo fundador da creche, bem como por suas profissionais. As palavras de Rita tornam-se conselho, no sentido que traz Benjamin:

...o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. (...) Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer

uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. (1984, p.200).

Podemos trabalhar com a hipótese de que a experiência do sujeito possui duas dimensões entrelaçadas no tempo. Uma primeira dimensão seria o momento no passado, momento da vida em que algo marca o sujeito. A segunda seria o momento presente em que o sujeito rememora, traz para uma narrativa aquilo que o marcou. Há uma recuperação e atualização da experiência via a linguagem, via a narrativa valorizada e possível em um grupo que insere o sujeito em sua história, grupo no qual o sujeito se reconhece e é reconhecido. O olhar que Rita traz torna-se importante a partir mesmo da sua narrativa para o outro. Sem a possibilidade de narrá-lo, esse olhar e seu significado poderiam se perder. A experiência necessita da narrativa para se constituir enquanto tal. De maneira inversa, a narrativa recorre à experiência. Nesse movimento, o sujeito constitui sua prática no cotidiano institucional.

### **Memória, Brincadeiras e Trabalho**

As educadoras se lembram da própria infância como uma fase marcada pelas brincadeiras com os irmãos. As brincadeiras são relatadas com muito saudosismo, em meio a risos: as brincadeiras na rua, soltar papagaio, bolinha de gude, finca, o primeiro, e às vezes único, brinquedo... “*Se pudesse voltar, eu voltaria!*” é uma fala recorrente nas entrevistas. Percebe-se que a maioria das educadoras estabeleceu, a partir de suas histórias de vida, uma relação prazerosa com o brincar e atualizam essa relação no cotidiano com as crianças:

*Outro dia eu vi lá na rua, os meninos, as meninas da minha rua brincando de casinha... Voltei lá atrás na minha infância (risos). Cheguei e perguntei, eles até sabem, porque eu cheguei e contei pra eles o quê que tinha acontecido, e que eu ia fazer isso com eles naquele dia... Me deu aquela vontade de fazer... Deixei brincar com barro, com água, fazer comidinha... Nossa, mas foi uma festa! (mais risos). (Juliana, educadora).*

Em ‘*Brinquedo e Brincadeira*’ (1984), Benjamin pensa o brincar como uma experiência com o novo: nessa experiência há o espaço para que o sujeito dialogue com a

cultura e se inscreva. Assim, o brincar torna-se essencial para a criança, no momento mesmo em que brinca e repete indefinidamente a sua brincadeira. É a imagem de desaparecimento do mundo e seu recomeço. Da mesma forma, o brincar é essencial também para o adulto, quando este coloca em uma narrativa a lembrança da brincadeira experimentada.

Penso que o brincar relaciona-se com o *'experimentum linguae'* que Agamben traz em seu livro. É o brincar enquanto movimento de constituição do sujeito, rumo à sua apropriação do mundo. Assim como Vygotsky (2002), Benjamin propõe a superação de um “erro básico segundo o qual o conteúdo ideacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica.” (Benjamin, 1994, p.247). A imaginação e a criação, presentes no ato de brincar, segundo o autor russo, propiciam à criança uma nova relação com o mundo, e conseqüentemente com ela mesma. Sua ação no mundo não se restringe apenas aos objetos concretos e seus significados já definidos.

Desta maneira, não se trata apenas de uma repetição de situações limitadas pelo contexto imediato, mas há uma invenção, e com ela, surge a possibilidade de uma transcendência da criança em relação às restrições do ambiente em si. A criança brinca, subordinando os objetos a significados criados por ela mesma. É o movimento de *criação nova do espírito*, tal qual colocado por Huizinga (1980).

O brincar permanece no universo infantil de maneira marcante como forma de significação e apropriação do mundo. E, mesmo quando chega ao fim, o brincar “permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição.” (Huizinga, op. cit., p.12-13). A *criação nova do espírito* refere-se não apenas a novas brincadeiras e objetos, mas principalmente remete à apropriação de sentidos para o mundo. São os sentidos criados no ato de brincar que se transformam em um *tesouro* individual e também coletivo. Criação e memória, então, em uma dimensão individual do sujeito, seja criança ou adulto, que constantemente relembra os momentos de brincadeira. E, simultaneamente, criação e memória coletivas que se tornam tradição, reconhecíveis pelo próprio grupo e que o identificam frente a outros grupos.

Criação que poderia ser também o de criação da própria criança, ou o *despertar de sua consciência* ao mergulhar na corrente de comunicação verbal (Bakhtin, 1986, p.108). A essência do brincar é, então, a operação realizada pela criança sobre os objetos através da

linguagem. Significados são sobrepostos aos objetos concretos, e é com tais significados que a criança brinca. E é essa brincadeira, como forma de apropriação do mundo, que constitui a memória do sujeito e que faz com que Juliana recupere a brincadeira de casinha em sua prática educativa.

As dificuldades enfrentadas pelas famílias das educadoras enquanto eram crianças também são relatadas, na maioria das vezes em meio a lágrimas: a família numerosa, com muitos filhos, a falta de comida em momentos críticos, a presença ou ausência do pai ou da mãe, a morte de irmãos... Muitas educadoras começaram a trabalhar em casa, ajudando nas tarefas domésticas e cuidando dos irmãos mais novos ou dos filhos dos vizinhos. Outras ajudavam os pais em seus empregos.

*Da minha infância? Tem muito tempo, mas porque da minha infância foi uma mistura, né? De... Foi muito mais alegria e menos luta. Na infância, das minhas pequenas lembranças, eu tenho assim tipo nove, dez anos, que eu brincava muito nas crateras lá em cima, que a enxurrada fazia... Onde é a avenida hoje, é, vinha muita, descia cada enxurrada grossa, e eu gostava de brincar naquelas crateras fundas, eu gostava de ir pros lugares assim, muito, que tinha muito verde, que é aonde é o metrô. (...) Vendia [pastel e amendoim com o pai] na cidade, é, correndo de fiscal no centro... Era muito difícil. E quando eu tinha perto de dez anos já me sentia com dezoito. Você... Porque a carga era muito grande, então assim... Eu vim numa vida muito sofrida, viu? E como! E hoje eu encaro tudo. Continuo encarando, porque eu já fui preparada pra aquilo. Desde a infância, né? Brincava muito de pipa, de jogar bola, de soltar papagaio, entendeu? (Camila, educadora).*

Aprende-se que a infância vivenciada pelas educadoras é percebida com uma certa ambiguidade: alegria e tristeza se alternando em um preparo para uma vida sofrida e difícil. Esses traços de alegria e tristeza se presentificam nas relações que as educadoras estabelecem com as crianças dentro da instituição, desde as brincadeiras escolhidas para compartilhar com elas até a forma de discipliná-las. As falas das educadoras sobre as crianças e suas famílias também são ambíguas, em sua maioria:

*A família das crianças, pra mim, no meu ver é o seguinte. Geralmente são só as mães, como é também a minha vida... É uma vida difícil. É uma vida de renúncias, é uma vida de sacrifícios, porque a gente trabalha pra cuidar daquela criança que a gente trouxe ao mundo, quando se é responsável né? Então as mães que são, que pra mim todas tem batalhado pra dar uma vida*

*legal e feliz pra essas crianças. Eu vejo essas mães assim, pessoas carentes de tudo.* (Camila, educadora).

A narrativa de Camila nos permite entrever uma aproximação, e mesmo uma projeção, da memória da própria infância no encontro cotidiano com as crianças e suas famílias. Apreende-se que a origem social da maioria das educadoras é a mesma das crianças, ou seja, a grande maioria dos sujeitos presentes na instituição é proveniente das camadas populares da nossa sociedade, sendo de descendência negra, o que possibilita a identificação de Camila com as famílias das crianças. Assim, as educadoras representam a si mesmas, bem como as mães dessas famílias, ora como “pobres mães trabalhadoras”, ora como “mães trabalhadoras pobres que reivindicam o direito à creche” (Afonso, Alves & Scotti, 1994, p.54). As práticas estabelecidas com as crianças e suas famílias oscilam, então, entre esses dois pólos.

### **Memórias: Horizontes de um mundo**

Pudemos perceber que as histórias das educadoras, suas memórias, se constituem em relação à história da constituição da creche e também em relação às histórias das famílias e das crianças. Igualmente, percebemos uma aproximação com as histórias de outras educadoras e outras instituições de educação infantil. Portanto, uma aproximação com a história de cada uma delas, suas origens sociais, as concepções construídas em torno de si mesma e da sua profissão, assim como as concepções em torno das famílias e crianças, é fundamental para uma maior compreensão das práticas institucionais cotidianas. Torna-se possível, então, uma aproximação com os *horizontes de um mundo* para o qual essas histórias apontam (Ricoeur, 1981) e uma melhor compreensão da maneira como vimos educando nossa infância.

Em um contexto em que, lentamente, a educação alia-se ao cuidado, as educadoras se sentem impelidas a se compreenderem a partir da criança (Silva, 2004). O movimento de apropriação desses novos discursos, tornando próprio algo alheio, remete a uma modificação do que já estava sedimentado, sendo necessário, então, o abandono de algo do sujeito que se permite ser modificado pelo novo (Ricoeur, 1981). Conseqüentemente, o

contato com novos discursos, e sua paulatina apropriação, coloca enormes desafios para a prática cotidiana dessas profissionais. Raíssa, educadora, se expressa dessa maneira:

*Têm muito falar que... Pois é, [falam que] a gente tem que ficar perto dos meninos, e não sei o quê, não sei o quê... Na verdade tudo isso... Mas e nós?! Tem, tem que abrir pra nós também, porque a gente é o... É a coisa mais importante, que a gente que tá ali com eles... Eu acho que a gente é a coisa mais importante. (...) A gente é muito cobrada e a gente se cobra. (...) Eu tô assim, tô assado... Eu não tô dando conta, ou... Se tem alguém pra falar, ou se não tem... [Raíssa dá de ombros] O importante é que tem que fazer o trabalho direito!*

É a elaboração de diferentes lógicas e discursos em uma instituição que historicamente se constituiu a partir de um campo de disputas, e também a articulação de diferentes formas de perceber as questões em jogo a partir de sua história pessoal, que provocam angústia em Raíssa e também em outras educadoras.

A angústia que aparece nessa fala revela a importância de uma escuta atenta para as educadoras e suas histórias, aproximando-se da maneira como elas significam os diversos discursos que circulam na instituição procurando criar um sentido para o cotidiano. É uma busca de articulação entre uma cobrança interna, da própria educadora, e uma cobrança externa, a partir dos discursos que começam a circular dentro da creche. Raíssa reclama a autoria da própria história, reivindicando uma escuta atenta à sua voz.

A recuperação desses aspectos aparentes nas histórias de vida das educadoras por elas próprias e também pela instituição coloca-se como extremamente relevante para a formação de profissionais na área da educação. Assim, coloca-se “a possibilidade de eleger a experiência das educadoras como dotada de sentidos, e não apenas como prática a ser transformada.” (Silva, 2004, p.18). As educadoras, assim como as crianças, não são ‘papel em branco’. Suas memórias, experiências, narrativas as constituem enquanto sujeitos, profissionais que educam e se educam em um processo contínuo.

Assim, a creche pesquisada, orgulho da comunidade, cujo cotidiano é rico e contraditório, faz um movimento reflexivo de resgatar o passado, reorganizar o presente e colocar-se um projeto de futuro, em busca de compreender-se e desenvolver novas relações mantendo a marca constitutiva de um olhar sempre presente. Nesse breve relato, o re-fazer

de uma história, em que histórias de vida se tocam fundando um projeto em comum, evidenciam-se elementos que lançam luz sobre seu cotidiano. A origem comunitária da instituição, a busca da superação da dicotomia entre o assistencialismo e a educação, as origens sociais comuns entre educadoras e crianças, a proximidade com as famílias, o olhar são marcas que constroem a maneira como a infância é ali acolhida e educada.

### **Referência Bibliográficas**

- AFONSO, L.; ALVES, C. R. L. & SCOTTI, R. *A construção social da creche*. Belo Horizonte: AMMEPE. 1994.
- AGAMBEN, G. *Infância e história: Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e na linguagem*. São Paulo: Hucitec, 3ª ed.. 1986.
- BATISTA, R. *A rotina no dia-a-dia da creche: Entre o proposto e o vivido*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Catarina. 1998.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus. 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. v. 1 – Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.
- DEBORTOLI, J. A. O. *Infâncias na creche: Corpo e memória nas práticas e nos discursos da Educação Infantil – Um estudo de caso em Belo Horizonte*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro. 2004.
- DIAS, R. C. e FARIA FILHO, L. M. *Que creche é essa? A realidade das creches comunitárias da periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: AMEPPE. Educação popular. Caderno 6. 1990.
- FELGUEIRAS, M. *Crescendo separadas: Historicizando o cotidiano do Instituto do Professorado Primário*. In: LOPES, A., FARIA FILHO, L. M. e FERNANDES, R. *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



- FERREIRA, A. e GONDRA, J. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). In: LOPES, A., FARIA FILHO, L. M. e FERNANDES, R. *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FILGUEIRAS, C. A. C. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.88. Fev/1994.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed. 1980.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores Associados. jan/abril 2002.
- NASCIMENTO, A. R. A. e MEDRANDO, P. R. M. Reinações de menino: a memória saudosa da infância na música popular brasileira. In: *Memorandum*, 9. <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/nascimenan02.htm>. 2005.
- PRADO, P. D. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 1998.
- REIS, M. Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância... In: FARIA, A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F. & PRADO, P. D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados. 2002.
- RICOEUR, P. *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation*. New York: Cambridge Press. 1981.
- RICOEUR, P. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1976.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 2002.
- SILVA, Isabel O. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. Tese (Doutorado em Educação). UFMG. Belo Horizonte. 2004.