A MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL: AS UNIVERSITÁRIAS E SUAS LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA

Andréa Abreu Astigarraga - UEVA - [1]

Cerisara relata em seu estudo (in KISHIMOTO, 2002) o estranhamento de educadoras infantis diante da proposição de brincar com as crianças. Frente a esse fato, questiona o sentido desse estranhamento, considerando a produção acadêmica sobre o assunto. Assim, a autora coloca o problema do hiato entre o discurso teórico - que enfatiza a importância do brincar não só como atividade psicológica, mas também como atividade cultural e social - e a prática docente.

Como sugestão a esse hiato, Cerisara propõe que se recupere o lúdico no universo adulto além da necessidade de incluir o tema da imaginação e da criação nos cursos com o objetivo de formar educadoras que pretendem trabalhar com crianças de zero a cinco anos em instituições educativas.

Com relação à necessidade de encontrar formas para recuperar o lúdico no universo de educadoras, Andrade (apud CERISARA, op.cit.) destaca a importância de resgatar as histórias das brincadeiras e brinquedos destas profissionais como forma de torná-las mais atentas à questão do brincar, pois "a volta ao passado constitui uma forma de apropriação da própria vida pelas educadoras, entendida como parte do processo de sua formação" (CERISARA in KISHIMOTO, 2002, p.136).

Formação humana é uma expressão polissêmica. Um dos entendimentos é a concepção utilitarista, adestramento mecanicista, fragmentadora das relações entre o pensar, o sentir, o imaginar, o brincar e o criar. Ela é apontada como causadora de conseqüências nefastas ao indivíduo, geradora de transtornos emocionais, tais como depressão, angústia, ansiedade, etc. Esta concepção fragmentada orienta as matrizes curriculares fundamentadas essencialmente na razão instrumental, cientificista.

[1] Doutora em Educação Brasileira – UFC. Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Telefone: (88) 3611.33.10 / (88) 9221.25.90 Endereço: Rua: Cel. Frederico Gomes, n.1236, apto.104 – Bairro: Parque Alvorada – Sobral – Ceará - Brasil

Formação humana também pode ser entendida como manifestação integral do indivíduo, ou seja, nos seus múltiplos aspectos, tanto racional quanto emocional, tanto coletiva quanto individual. Nesse sentido, considerando o ser humano como um ser integral, na dimensão lúdica há diferentes formas de vinculação entre atividade imaginadora e a realidade, onde as funções psicológicas interagem e não são concebidas como dimensões estanques. Sendo assim, a memória [enquanto função psicológica superior] está relacionada com o processo psicológico total (BOSI, 1994, p.46), porque é uma função integrativa.

História e memória são entendidas pelos estudiosos como processos diferenciados, embora possuam aspectos comuns. A história e a memória, por exemplo, não "recuperam o passado tal e qual ele aconteceu" (perspectiva positivista surgida no século XIX e extremamente criticada na atualidade). O passado é sempre considerado uma construção do depoente ou do pesquisador. Construção condicionada pelo contexto histórico em que se fala, pesquisa ou se escreve sobre o pretérito e pelo lugar social do depoente (narrador) ou do pesquisador (esse último que coleta e analisa o depoimento). História e memória, portanto, sempre são atos interpretativos. Essa é, inclusive, a perspectiva de Halbwachs.

Na compreensão dialógica de Bakhtin, a memória situa-se no espaço de "criação e recriação do sujeito (...) [que reflete] o interior de cada um, mas também uma realidade que está também fora do sujeito, uma realidade histórica e social" (CASTRO & SOUZA, 1995, p.120). Mas para ir aos arquivos da memória, Bachelard indica que "é preciso reencontrar para além dos fatos, valores" (1996, p.99).

É nesse contexto que se desenvolveu uma atividade investigativa sobre o imaginário lúdico entre alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), em Sobral - Ce, durante o período 2006.2, dentro da disciplina "História Social da Criança". Para tal, foram inicialmente formuladas as seguintes questões norteadoras: O que significa lembrar? Que sentido têm para as jovens universitárias recordar suas infâncias? Qual a importância da memória para o processo educativo?

A pesquisa foi realizada com nove alunas, com faixa etária entre 21 e 37 anos. Concomitante aos estudos bibliográficos – principalmente Áries (1986), as

alunas escreveram um memorial sobre suas infâncias e, posteriormente, escolheram locais variados no município de Sobral e em alguns distritos adjacentes de onde são oriundas para observar e descrever a cultura lúdica infantil, considerando que "a emergência do lúdico deve ser estudada nos mais diversos contextos, desde a sala de aula até a ludoteca ou o parque" (PINTO, 2005, p.73).

A pesquisa apontou a necessidade tanto de desvelar o imaginário lúdico de universitárias do Curso de Pedagogia que pretendem trabalhar na educação infantil, quanto de inserir no currículo de formação pedagógica uma disciplina que contemplasse estudos sobre as teorias do brincar e as práticas lúdicas, assim como inserir a linha de pesquisa sobre ludicidade no Núcleo de Educação Infantil do curso acima citado.

A partir dessa experiência, pretende-se discutir a importância do "jogo da imaginação" na formação humana integral, verificada no processo educativo proposto às universitárias do Curso de Pedagogia, considerando esses sujeitos como "comunidade de destino" (BOSI, 1994), ou seja, o grupo identitário de mútua formação entre professores e alunos.

Como referências teórico-metodológicas foram utilizadas as contribuições *Memória e sociedade: Lembranças de velhos* (BOSI, 1994), assim como as contribuições de Bachelard (1996) e de Vigotsky (1996).

Memória como fenômeno social e individual

> Há nas minhas recordações estranhos hiatos. Fixaram-se coisas insignificantes. Depois, um esquecimento quase completo. As minhas ações surgem baralhadas e esmorecidas como se fossem de outra pessoa. Penso nelas com indiferença. Certos atos parecem inexplicáveis. Até as feições das pessoas e os lugares por onde transitei perdem a nitidez (Angústia – Graciliano Ramos)

O que é lembrar? Lembrar é um fenômeno social ou individual? No ato de lembrar é possível demarcar as impressões sociais das individuais? Em que medida a socialização "imprime" em nós pensamentos e sentimentos que afetam a nossa subjetividade?

A principal questão de Bergson sobre a memória consiste em provar a espontaneidade e a liberdade dela em oposição aos esquemas mecanicistas que a alojam em algum canto escuro do cérebro. O passado se conserva inteiro e independente no espírito. Antes de ser atualizada pela consciência, toda lembrança "vive" em estado latente, potencial. De acordo com Bosi, nesse estudo de Bergson defrontam-se a subjetividade pura (o espírito) e a pura exterioridade (a matéria). Á primeira filia-se a memória; à segunda, a percepção. Não há no contexto de Bergson uma tematização dos sujeitos-que-lembram, nem das relações entre os sujeitos e as coisas lembradas, assim como estão ausentes os nexos interpessoais. Falta um tratamento da memória como fenômeno social (BOSI, 1994, p.54).

A outra concepção sobre memória, que Bosi discute, provêm de Halbwachs, discípulo de Émile Durkheim: "Os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual se lhe impõem". A mudança de visão está na própria formulação do objeto a ser apreendido. Halbwachs vai analisar os "quadros sociais da memória", considerando que as reminiscências não ficam adstritas ao mundo da pessoa (relações entre o corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguem a realidade interpessoal das instituições sociais.

A memória do indivíduo, portanto, depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão. Enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. Lembramos porque os outros e a situação presente nos fazem lembrar: "O maior número de nossas lembranças nos vem quando nossos pais, nossos amigos ou outras pessoas no-las provocam" (BOSI, Ibidem). Assim, o autor amarra a memória da pessoa à memória do grupo e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade.

O que Halbwachs também realça é a iniciativa que a vida atual do sujeito toma ao desencadear o curso da memória. Lembrar não é reviver, mas refazer,

reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1996, p.56). Dando relevo às instituições formadoras do sujeito, Halbwachs acaba relativizando o princípio tão caro a Bergson de que o espírito preserva em si o passado, na sua inteireza e autonomia.

A lembrança bergsoniana, enquanto conservação total do passado e sua ressurreição, só seria possível no caso em que o adulto mantivesse intacto o sistema de representações, hábitos e relações sociais da sua infância, situação pouco provável tendo em vista a dinamicidade da vida humana em sociedade.

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é avaliado por Halbwachs como excepcional. Segundo o autor, quanto mais o adulto está empenhado na vida prática, mais aguda é a distinção que faz entre fantasia e realidade e mais esta é valorizada em detrimento daquela (BOSI, 1994, p. 58). Bachelard é um outro estudioso que problematiza igualmente o excesso de socialização pelo qual somos submetidos ao longo da nossa vida, principalmente na infância:

> Assim que a criança atinge a "idade da razão", assim que perde seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser *objetiva,* através da sociabilidade. Preparando-a para vida de homem no ideal dos homens estabilizados. Instruímo-la na história de sua família. Ensinamos-lhe a maior parte das lembranças da primeira infância. A infância é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros (1996, p.102).

Bachelard propõe uma metodologia que realça a parte de nossa consciência que agrega nossas lembranças mais agradáveis e, portanto, mais saudáveis: é a *"poética do devaneio"* ou "psicologia da imaginação criadora". Para ele, despertar as lembranças saudáveis faz parte do que podemos chamar de "jogo da imaginação". Entendemos que este é um fenômeno psíquico importante para os seres humanos, sejam crianças ou adultos, professores ou alunos.

Assim, como proposta superadora do excesso de sociabilidade que "nos ensina" pensamentos e sentimentos que nos afastam do nosso "núcleo de infância" (BACHELARD, 1996, p.94), ou seja, ao princípio de vida relacionado à positividade (Idem, p.119) que nos permite recomeçar, Bachelard propõe o "devaneio cósmico" (Idem, p.14), a "solidão sonhadora" da infância.

> A solidão da criança é menos social. A criança conhece um devaneio natural de solidão, um devaneio que não se deve confundir com a da criança amuada. Em suas solidões felizes, a criança sonhadora conhece o devaneio cósmico, aquele que nos une ao mundo. É na solidão cósmica que está o núcleo da infância que permanece no centro da psique humana (Idem, 102).

Tendo este quadro teórico-metodológico como referência, passamos a descrever as memórias de infância das universitárias do Curso de Pedagogia da UVA, tentando interpretar as repercussões da memória social e da memória individual na construção das subjetividades e do processo educativo.

As universitárias e suas memórias da infância

> Nossa vida é uma longa história que a cada dia escrevemos mais uma página vivenciando diversas experiências. Embora minha história se pareça com tantas outras, mesmo assim, cada um vivenciará de um jeito, expressará suas

> emoções de várias maneiras. E isso nos torna seres singulares (L.)

A maioria das alunas relata acontecimentos diversos vividos com suas famílias, com amigos da infância, brinquedos e brincadeiras, primeiras experiências escolares, professoras alfabetizadoras etc. Nas memórias foram relatados fatos tristes, angustiantes, opressivos, mas também fatos alegres, regeneradores e integrativos.

O contexto familiar marcado pela subsistência

Os críticos literários, especialmente Álvaro Lins, classificam a obra *Infância,* de Graciliano Ramos, como uma autobiografia. No seu mundo infantil, ele conviveu com o conflito entre crianças submissas e maltratadas e adultos cruéis e despóticos: "Pais, mães, mestres, todos os adultos pareciam dotados da missão particular de oprimir as crianças. Um mundo intolerável de castigos, privações e vergonhas" (LINS in RAMOS, 1997, p.139).

Esse ambiente vivido-sofrido por Ramos e expresso como uma catarse em suas obras literárias não difere muito da infância sofrida da maioria das universitárias. Sofrimento oriundo principalmente da situação sócio-econômica precária, o elevado número de componentes da família, a necessidade do trabalho doméstico infantil associado aos estudos, a rigidez dos pais, a pouca compreensão sobre a necessidade das crianças brincarem, assim como a pouca percepção sobre os vínculos afetivos na infância em detrimento das necessidades materiais.

As situações-problema vividas durante a infância podem transformar-se em transtornos emocionais persistentes na vida adulta. E, se a "nossa criança" permanecer em nós magoada, reprimida, entristecida, como será possível não projetar essa infância às outras crianças com as quais conviveremos e/ou trabalharemos?

A maioria das alunas apresenta a sua situação sócio-econômica familiar como de origem "simples", pertencente ao segmento de trabalhadores, com uma vida difícil. Há famílias numerosas, como por exemplo, G. com 17 irmãos e A.

com 16 irmãos. Estas duas alunas relatam a grande dificuldade enfrentada por suas famílias para sustentar os filhos e a necessidade de inserir os maiores no trabalho doméstico. Nesse contexto, quase não havia tempo para ser criança e brincar. Mesmo assim, elas relatam que conseguiam criar tempo e espaços, construir brinquedos e imaginar brincadeiras.

A aluna A. descreve que o meio de sustento de sua família era a agricultura, onde todos os homens da família trabalhavam na roça. Ela ficava em casa com a mãe e as irmãs ajudando nas tarefas domésticas e cuidando dos irmãos menores. Ela conta que: "Quando havia farinhada, todos ajudavam a raspar mandioca, enquanto os adultos ralavam e torravam a farinha".

Devido a dificuldades em sustentar um número elevado de filhos, a mãe de A. decidiu entregá-la em adoção para outro casal quando ela tinha seis anos de idade. A. descreve que este foi o fato mais marcante de sua vida: "Embora tivesse todo conforto [com a família adotiva], não me sentia feliz e passei a desprezar minha mãe biológica, pois a sensação que eu tinha era de rejeição por parte dela".

A aluna G. também relata uma infância marcada tanto pelas dificuldades econômicas vividas por uma família de agricultores com vários filhos, quanto pela personalidade do pai rígido. Ele não conversava com os filhos e não permitia que as crianças brincassem na rua, além de proibir as meninas de brincarem com os meninos. Ela conta que às vezes conseguia brincar escondida do pai, mas quando ele flagrava, "chamava para dentro de casa, com o cinto na mão e dava aquela surra. Muitas vezes era preciso minha mãe fazer compressa de água morna com sal para diminuir os hematomas que permaneciam por vários dias".

Essa mesma aluna perdeu sua mãe aos nove anos de idade. Para ela, esse foi o fato mais marcante de sua infância. Diante da perda da mãe, G. se questiona: "Como fazer para nos comunicar com nosso pai? Quem iria interceder por nós?" Como uma criança de nove anos não se sentiria abandonada? Para ela, os brinquedos eram como as roupas, ou seja, só utilizava os que eram deixados de lado por suas irmãs mais velhas.

R. teve uma infância parecida com as de suas colegas e conta que ela e a maioria das crianças de sua época ajudavam nos trabalhos domésticos:

> Eu ia à escola de segunda a sexta, ajudava nos afazeres de casa e ainda fazia artesanato (chapéu de palha). No sábado pela manhã, eu e minha irmã mais velha íamos pro riacho lavar roupas. À tarde eu ia pro catecismo e no domingo eu ficava livre pra ir brincar com minhas amigas (R.).

Fica clara a descrição de uma rotina voltada para a escola e para o trabalho doméstico com um único dia da semana para brincar. A mesma aluna conta as lembranças de seu tempo de bebê. Sua mãe e seu pai saiam para trabalhar na roça e ela ficava com a tia:

> Conta minha tia que eu era muito chorona, mas ela nem ligava pra isso. Colocava-me na rede e eu ficava lá até parar de chorar. Não tinha moleza não. Colo e carinho nem pensar. Minha mãe e meu pai também agiam assim. Portanto, afeto e carinho praticamente não tive na infância, nem em casa, nem na escola, nem no catecismo. Meus pais não eram severos. É que eles não tinham aquele carinho de abraçar, de beijar, de conversar. Era preciso obedecer e se comportar como adultos. Talvez essa seja a causa de hoje eu sentir uma enorme dificuldade de expressar meus sentimentos, como por exemplo, dizer eu te amo aos meus pais ou a qualquer outra pessoa (R.).

Essa concepção de criança como réplica do adulto é discussão clássica na educação infantil, trazida inicialmente pela pesquisa histórica de Áries (1986). A linhagem definia o sentido da família, portanto o indivíduo tinha menos importância que a família. Depois de muitos séculos, essa concepção foi mudando. O sentido da família foi se transformando, tornando-se um lugar de intimidade e afetividade. Surge o amor romântico entre os adultos e entre estes e as crianças.

> As mudanças de atitude em relação à criança, no sentido de considerá-la em sua individualidade, ocorrem

> simultaneamente às mudanças culturais associadas à emergência de uma vida urbana mais intensa, no decorrer de um longo período de tempo que tem início no século XV (SZYMANSKI, 2005, p.53).

As memórias de R. mostram o quanto essa mudança de concepção em torno da infância ainda é insípida em muitos contextos sócio-culturais de nossa sociedade atual.

Verifica-se nestas memórias de infância das universitárias o peso do contexto sócio-econômico, da subsistência em detrimento do direito e do prazer em brincar. Da força da concepção de infância subjacente ao tratamento dos pais e familiares dado às crianças. Nesse sentido, infere-se que brincar era um luxo, um privilégio reservado a momentos raros. Sendo assim, será que "viver é melhor que sonhar"? (Belchior).

A escola "não educativa"

A aluna A., antes de ser adotada por outra família, descreve que suas primeiras experiências na escola não foram das melhores. Começou a freqüentá-la quando tinha quatro para cinco anos. Era um estabelecimento precário tanto de recursos materiais quanto de humanos. A sala de aula era composta por crianças de diferentes idades. "A única atração era o lanche que o governo oferecia, pois aprendizado não existia. E para chegarmos lá [à escola], andávamos mais de um quilômetro por meio de matas. Lembro que era cansativo".

L também achava o lanche servido na escola o único atrativo. Ela foi pela primeira vez à escola aos cinco anos de idade. "O local era uma casa adaptada e a sala onde eu estudava era apertada, pouco iluminada e eu não gostava daquele lugar. Eu ia por causa do lanche servido".

Na alfabetização. a experiência mudou. L. foi para uma escola "estruturada" e a sala de aula era arejada, espaçosa e o ambiente era decorado. Ela diz que começou a ler na terceira série do ensino fundamental. Seu primeiro livro foi *O menino do dedo verde.* Para ela: "Foi uma experiência maravilhosa

porque o livro parecia enorme, pois eu o lia devagar e assim foram vários dias para terminar a leitura" (Posteriormente veremos que a contação de histórias também marcou as memórias desta aluna).

N., aos seis anos, na classe de alfabetização, lembra que a professora "era uma senhora de idade um pouco avançada para assumir uma sala com alunos de tão pouca idade. Ela tinha uma cara de malvada e era conhecida por toda a escola por sua rigidez que vinha acompanhada de sua enorme competência". Em suas memórias desagradáveis, N. conta que:

> Lembro que um dia eu estava sentada na carteira e virei de costas para pegar uma borracha com uma coleguinha da carteira de traz. A professora simplesmente me desvirou puxando minha orelha. Eu enchi os olhos d'agua e me esforcei para não chorar. Eu era uma criança muito calma e calada e não fiz nada além de quase chorar.

Nas memórias escolares de N., percebe-se a ambigüidade da atitude da professora que impunha disciplina rígida e desnecessária às crianças, estimulava os estudos, mas assustava com sua cara malvada.

Em um contexto familiar marcado pelas dificuldades econômicas, poderia o contexto escolar ser muito diferente? Talvez, se a prática pedagógica fosse outra. Aqui, nenhuma universitária descreve lembranças lúdicas escolares.

Sendo assim, questionamos: Em que medida a socialização deixou marcas indeléveis em suas vidas? Será que o "núcleo da infância" foi preservado? No enfrentamento de situações sócio-econômico-pedagógicas precárias houve preservação do sentimento lúdico em suas subjetividades?

Se tomarmos a descrição do memorial enquanto narrativa, podemos entender que este é um processo de desenvolvimento sem enredo final absoluto, pois, "é, ao mesmo tempo, desfecho e novo começo", como afirmam Castro e Souza (1995, p.112). Afinal, se

> ... a infância é um estado de alma (...) a criança que subsiste em nós deve tornar-se o sujeito de nossa vida de amor (...),

> afinal, a infância do homem levanta o problema de toda a sua vida e cabe à idade madura encontrar-lhe a solução (...) cabe à filosofia ontológica da infância (...) reexaminar com um olhar novo as imagens solidamente fixadas (Bachelard, 1996, p 94).

"Outras memórias": experiências familiares e escolares agradáveis

> Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração. Toda vez que o adulto balança ele vem prá me dar a mão. Há um passado no meu presente. Um sol bem quente lá no meu quintal. Toda vez que a bruxa anda solta o menino me dá a mão. E me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir: amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor (Bola de Meia, Bola de Gude – Milton Nascimento).

Entre as universitárias, N. relata memórias familiares e escolares diferentes das colegas. Ela diz que teve uma infância "calma". Viveu na zona urbana e não enfrentou as mesmas dificuldades das colegas que viveram na zona rural. Seus pais trabalhavam e ela e sua minha irmã ficavam em casa com a babá, até eles chegarem.

É uma das poucas alunas que descreve uma cena familiar alegre e agradável: "Nos fins de semana saíamos todos juntos, tomávamos sorvete, brincávamos com as crianças da rua e tudo mais que uma criança adora fazer". Será que sabemos, de fato, "tudo que uma criança adora fazer"? Por que, muitas vezes, as crianças não fazem ou não podem fazer tudo o que gostam de fazer? Em que medida esse questionamento é importante para os educadores infantis?

Sobre suas primeiras experiências escolares, a estudante N., de 21 anos, relata o deslumbramento de uma criança de situação sócio-econômica mais estabilizada, que não vai à escola motivada pela merenda, mas pelo processo de escolarização em si:

> Lembro da minha ansiedade para ir á escola pela primeira vez. Tudo era tão novo e lindo! Os materiais novos, a lancheira da Xuxa que eu tanto queria, a sala de aula enfeitada e cheia de crianças para brincar. Tudo aquilo me contagiava! (...) A minha irmã, então com quatro anos, estava muito ansiosa para ir à escola pela primeira vez e, quando eu chegava em casa com as novidades, era como se fosse um brinquedo novo, passávamos o resto do dia brincando de escola, só nós duas.

É importante perceber a diferença das realidades descritas pelas universitárias. No caso de N., ela era "contagiada" pelo processo agradável da escolarização, ao mesmo tempo em que "contagiava" sua irmã. E a transmissão do vírus do conhecimento era feita pela brincadeira em casa de "fazer-de-conta que está na escola".

Além disso, N. diz que embora tenha tido uma professora rígida nesse período escolar, o "ano foi legal". Ela se sentia vaidosa porque havia aprendido a ler e a professora a elogiava muito para sua mãe. Ela guarda com alegria as lembranças da festinha do ABC, ocorrida no mesmo ano.

Os brinquedos e as brincadeiras: o faz-de-conta como espaço privilegiado da subjetividade

Podemos classificar as brincadeiras descritas pelas alunas como tradicionais e regionais. Nas brincadeiras tradicionais, podemos incluir: roda, amarelinha, baralho, jogos com bola, "quatro cantos", passar o anel, cabra-cega, quem passará, esconde-esconde, casinha, brincadeira de professora, de Show da Xuxa, praias aos domingos. Já nas brincadeiras regionais, podemos ser observados: o triângulo (uma espécie de amarelinha feita na lama da chuva), pular corda (utilizando uma espécie de cipó chamado de mata-bode), baleado, garrafão, queimada. Aqui existe uma possibilidade de ampliar a pesquisa sobre essas brincadeiras inventadas pelas crianças em seus contextos culturais.

Os brinquedos citados não variaram muito. Apenas uma aluna teve bicicleta na infância. A maioria das universitárias lembra que, por falta de condições econômicas, os pais não compravam brinquedos. Algumas só conheciam aqueles deixados pelas irmãs mais velhas. Muitas contam que construíam os próprios brinquedos com material reciclável.

Em geral, essas alunas brincavam no quintal de casa, embaixo de árvores, com argila, pedras, tomando banho de chuva, brincando nos rios, observando as nuvens, fazendo das espigas de milho suas bonecas. Ou seja: a infância que não consumia brinquedos industrializados, vivenciava o privilégio de brincar na natureza.

Em um quintal bem grande, com muitas plantas, G. passava boa parte de sua infância:

> Era lá que eu tinha liberdade de brincar depois das obrigações domésticas, sem o meu pai ver porque ele não permitia. Eu tinha que estar estudando ou fazendo alguma coisa dentro de casa (...) Como o quintal era grande, a maior parte do meu tempo eu passava brincando com as coisas da natureza. Brincava de casinha, as folhas das bananeiras eram as cortinas e os demais acessórios da casa eram encontrados ali mesmo: uma garrafa, uma caixa, qualquer objeto jogado fora era de grande valia para nossas brincadeiras (G.).

A aluna M.C tem memórias muito parecidas com as de sua colega:

> Brincávamos embaixo de árvores que chamávamos de moitas. Na nossa imaginação, aquelas moitas eram bonitas casas, hotéis ou até palácios e castelos. Inventávamos nomes diferentes para as meninas que brincavam conosco. Uma delas era a comadre "Bobagem", que para nós era má e invejosa. Com medo dos nossos pais, não brincávamos com meninos. Limpávamos embaixo das árvores, fazíamos

> de objetos do lixo nossos brinquedos: os papéis de cigarro eram nossos dinheiros, tampas de refrigerantes, recipientes de margarinas, de remédios, eram os utensílios de nossas casinhas. Nos locais onde brincávamos havia algumas pedras grandes que na nossa imaginação eram nossos móveis: sofás, cadeiras e camas. Quando chegava o inverno, era muito gostoso! As árvores ficavam todas verdes. Havia uns córregos que chamávamos de grotas. Quando chovia, as suas margens ficavam úmidas e deslizantes. A natureza produzia uma argila e com ela produzíamos objetos: telefone, panelinhas, etc. que na nossa imaginação formavam nossas casas.

R. lembra que brincava com suas amigas embaixo das árvores:

> Lembro que brincávamos de hotel com vários quartos. Tinha o chefe, os hóspedes, as empregadas. Os objetos como pratos, colheres, xícaras, panelas, telefone, cadeiras, etc. eram adquiridos e feitos por nós mesmos, através de madeira, de barro, de pedra, etc. Era mesmo uma maravilha. Também realizávamos pic-nic.

As lembranças estão impregnadas da socialização vivida: o contexto da casa, a vida doméstica, a divisão de classe hierárquica (o chefe, os hóspedes, "as" empregadas). Mas também estão repletas de "jogo simbólico":

> A brincadeira infantil consiste em dar vida a personagens fictícios, através de uma encenação improvisada. O aspecto definidor é o trabalho espontâneo de elaboração simbólica do contexto situacional onde se desenrola a cena, seus personagens e o tema (COSTA in CRUZ e PETRALANDA, 2004, p.234).

L. diz que em tempo de colheita, as espigas de milho eram as bonecas. Era comum tomar banho de chuva, pegar borboletas e fazer enfeites com flores. "Eu ficava muito confusa quando observava uma montanha. Tudo parecia enorme. Acreditava que se subisse em uma montanha alcançaria o céu". É o "jogo da imaginação", ou como entende Bachelard, o "devaneio poético", o "sonho em vigília". Dar "asas à imaginação" é uma função psicológica superior, portanto, um ato consciente. "A consciência imaginante poderia fornecer temas para a pedagogia elementar das doutrinas fenomenológicas" (BACHELARD, 1996, p.2).

A aluna G. narra que teve uma infância privilegiada porque experimentou tanto jogos, bonecas, brinquedos caros como conheceu bichinhos do mato no sertão do seu avô.

N. recorda que aos sete anos ganhou a primeira bicicleta. Diz ela:

> Lembro da minha felicidade nesse dia. Que linda era ela, tinha uma maravilhosa cor rosa pink e uma cestinha na frente! Só havia um problema: eu não sabia andar de bicicleta. E aí passei a treinar nos finais de semana com meu pai na rua. E quando eu caía, olhava primeiro se a bicicleta tinha ralado, depois olhava para mim.

Influência da mídia. A televisão e o rádio

Para descrever a influência da mídia na infância das universitárias é necessário destacar que a instalação da energia elétrica foi o divisor de águas das memórias de infância das entrevistadas, ou seja, as lembranças geralmente se referem a "antes" e "depois" desse advento.

L. conta que na sua infância não tinha televisão em casa. Então, ouvia com sua avó as músicas de Luis Gonzaga pelo rádio: "Para mim era uma aventura imaginar cada situação das músicas". A mesma aluna recorda que, quando instalaram a energia elétrica no distrito onde nasceu, logo apareceram os primeiros televisores: "Foi grande a nossa expectativa e a tv passou a incorporar

nossas diversões, as novelas e o programa da Xuxa. Mas, embora a tv tenha nos prendido um pouco, não deixamos de continuar realizando nossas brincadeiras".

L. conta que quando ainda não havia energia elétrica no distrito onde nasceu, gostava de ouvir uma senhora amiga que passava horas contando histórias (herança de sua mãe). Sobre isso, Bosi questiona: "Por que decaiu a arte de contar histórias?" Ela mesma responde: "Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências" (BOSI, 1994, p.28).

As alunas fazem referência ao programa de televisão "Sítio do pica-pau amarelo", inspirado na obra de Monteiro Lobato. Este programa foi ao ar pela primeira vez nas décadas de 1970/80 e reeditado nos anos 2000. D. relata que: "A trilha sonora já fazia parte de minha vida. Quando escutava a música da abertura do programa, saía correndo para frente da televisão. Ficávamos todos como que hipnotizados, pois cada história fazia a nossa imaginação voar com os personagens".

Nestas lembranças, verificamos "outras viagens" da imaginação. Se a aluna L. viajava olhando as montanhas, D. "viajava" conduzida pelas histórias de Monteiro Lobato, encenadas na tv. Com isso, podemos inferir que nossa "consciência imaginante" é tão individual quanto social. Podemos entendê-la como uma zona de desenvolvimento proximal (Cf. VIGOTSKY, 1996) e, portanto, como aspecto imprescindível do processo educativo.

A nostalgia da infância

> Certamente a infância depende da época, do contexto social, da classe econômica, do lugar, da ideologia, da política, etc. Então, vivenciei o que meu contexto social me proporcionou. Trabalhei, mas também estudei, brinquei e vivenciei muitas coisas boas (R.)

Podemos relacionar esse depoimento com as concepções sociológicas que dão ênfase à influência da realidade interpessoal, das instituições sociais na formação do indivíduo, nas memórias coletivas. Nesta perspectiva, a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com

a escola, com a igreja, com a profissão. Enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. Se lembramos é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar. De acordo com Halbwachs, "O maior número de nossas lembranças nos vem quando nossos pais, nossos amigos, ou outras pessoas no-las provocam" (HALBWACHS apud BOSI, 1994, p.54).

No entanto, apesar desse processo de socialização ser imprescindível à formação do indivíduo, nem sempre ele se processa de maneira agradável ou saudável para a construção da subjetividade. O "excesso de socialização", as coisas ouvidas e apreendidas pelos outros podem ter significado tanto positivo quanto negativo. Podem esconder e anular a nossa infância e todo o simbolismo que ela representa na vida adulta.

A universitária N. expressa este fato da seguinte maneira: "As coisas mudam quando crescemos. A magia e a empolgação com qualquer coisa vão diminuindo e aos poucos nos tornamos mais sérios, vamos ficando mais preocupados com o que fazer e até com o que falar". Bachelard manda um recado: "Crianças, nos são mostradas tantas coisas, que perdemos o senso profundo de ver. E como os adultos nos mostrariam o mundo que perderam?" (1996, p.122).

Os sofrimentos vividos na infância podem persistir ao longo da vida. Mas o devaneio poético, a consciência imaginadora, pode ser um recurso pedagógico importante porque "lembramos enquanto sonhamos e sonhamos enquanto lembramos (...) nos beneficiamos da união entre imaginação e memória [porque fazemos um] retorno sistemático a nós mesmos" (Bachelard, 1996, p.145). Assim, podemos concluir uma infância inconclusa, como fez A: "Hoje entendo as razões dos meus pais [biológicos]. Sinto-me privilegiada por ter sido escolhida. Sou muito grata aos meus pais adotivos por tudo o que já realizei e que pretendo realizar". G também afirma: "Consegui vencer todos os obstáculos e hoje estou aqui firme e forte".

É possível, através da memória, chegar ao "núcleo da infância", como verificamos nestes depoimentos: "Recordar os momentos de minha infância foi muito prazeroso. Hoje posso compreender muitas coisas das quais eu gosto e

estão enraizadas lá na minha infância" (L.). "Sinto saudades da minha infância, pois éramos inocentes, longe dos problemas e das responsabilidades" (M.C.).

Bachelard explica que: "Ao meditar sobre a criança que fomos, para além de toda a história da família, após haver ultrapassado a zona dos pesares, atingimos uma infância anônima, de vida humana primeira" (1996, p.120). Então, entramos em contato com o nosso "núcleo da infância" que nos permite reparar e ver as outras crianças ao nosso redor, como fez N.: "Quando se é criança tudo é tão simples. Acho que é por isso que as crianças são tão apaixonantes e espalham alegria por onde passam e acho que é por isso que sou tão apaixonada e escolhi trabalhar com elas" (N). Aqui a universitária, futura educadora infantil, encontra a sua "comunidade de destino".

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BOSI, E. **Memória e sociedade.** Lembranças de velhos. 4ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTRO L.R.; SOUZA, S.J. Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. In: **Psicologia clínica.** Vol.06, nº.26, 1994-1995, p.99-124.

CERISARA, A. B.. De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002. Páginas 123-138.

COSTA, M.F.V. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In CRUZ & PETRALANDA (Orgs.). **Linguagem e educação da criança.** Fortaleza: Editora UFC, 2004. Páginas 234-256.

COSTA, M. F.V. Cultura lúdica e infância no cenário da pesquisa. In: COSTA, M.F.V. & FREITAS. M.G. (orgs). **Cultura lúdica, discurso e identidade na sociedade de consumo.** Fortaleza, Expressão Gráfica, 2005.

PINTO, G. A. T. Entre saberes e brincadeiras. In: VASCONCELOS, F; COSTA, G. (orgs). **Cultura lúdica, discurso e identidade na sociedade de consumo.** Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005. Páginas 71-80.

LINS, A. Valores e misérias de Vidas Secas. In: **Vidas Secas.** 72ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1997. Páginas 129-155.

RAMOS, G. **Vidas Secas.** 72ª. ed. Rio de janeiro: Ed. Record, 1997.

SZYMANSKI, H.. Ser criança: um momento do ser humano. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (orgs.). **Família:** redes, laços e políticas públicas. São Paulo: Cortez/IEE, 2005. Páginas 120-131.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.