



A CIDADE NA MEMÓRIA: ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA DOCENTE

Graziela Ferreira de Mello

Luciana Esmeralda Ostetto

293

RESUMO

Neste artigo, analisam-se relações e experiências vividas por um grupo de professoras com a/na cidade, quando crianças, consideradas importantes para a formação de sua sensibilidade estética. Com o aporte teórico-metodológico das abordagens (auto)biográficas, os dados foram produzidos por meio de conversas com cinco professoras de Educação Infantil que atuam na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, e que passaram suas infâncias nessa cidade. Dado o contexto pandêmico (covid-19), as conversas foram realizadas via plataforma digital. Na leitura atenta das narrativas partilhadas, as experiências-histórias foram entrelaçadas de modo interpretativo, constituindo fios de sentidos que revelam percursos de formação estética atravessados por diferentes espaços (de arte, de cultura ou com a natureza), intimamente relacionados aos grupos de convívio a que as professoras pertencem. As práticas sociais, como frequentar um clube, brincar o Carnaval, participar de manifestações populares, ir à praia e a parques públicos, são evidenciadas como espaços-tempos potencializadores das experiências estéticas na cidade.

Palavras-chave

Formação estética na cidade; Infância e cidade; Formação de professores.

LA CIUDAD EN LA MEMORIA: ITINERARIOS DE FORMACIÓN ESTÉTICA DOCENTE

RESUMEN

En este artículo, se analizan relaciones y experiencias vividas por un grupo de profesoras con la/en la ciudad, cuando niños, considerados importantes para la formación de su sensibilidad estética. Con el aporte teórico-metodológico de los enfoques (auto)biográficos, los datos fueron producidos por medio de conversaciones con cinco profesoras de Educación Infantil que actúan en la ciudad de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, y que pasaron sus infancias en esa ciudad. Dado el contexto pandémico (covid-19), las conversaciones fueron realizadas vía plataforma digital. En la lectura atenta de las narrativas compartidas, las experiencias-historias fueron entrelazadas de modo interpretativo, constituyendo hilos de sentidos que revelan percursos de formación estética atravesados por diferentes espacios (de arte, de cultura o con la naturaleza), íntimamente relacionados a los grupos de convivencia a los que pertenecen las profesoras. Las prácticas sociales, como frecuentar un club, disfrutar el Carnaval, participar de manifestaciones populares, ir a la playa y a parques públicos, son evidenciadas como espacios-tempos potencializadores de las experiencias estéticas en la ciudad.

**Palabras clave**

Formación estética en la ciudad; Infancia y ciudad; Formación de profesores.

THE CITY IN MEMORY: ITINERARIES OF AESTHETIC TEACHER TRAINING

ABSTRACT

In this paper, we analyze relationships and experiences lived by a group of teachers with/in the city, as children, considered important for the formation of their aesthetic sensitivity. With the theoretical-methodological contribution of (auto)biographical approaches, the data were produced through conversations with five Early Childhood Education teachers who work in the city of Niterói, Rio de Janeiro, Brazil, who spent their childhoods in that city. Given the pandemic context (COVID-19), the conversations were held via digital platform. In the careful reading of the narratives shared, the experiences-stories were intertwined in an interpretative way, constituting threads of meanings that reveal paths of aesthetic formation crossed by different spaces (of art, culture or with the nature), closely related to the social groups the teachers belong to. Social practices, such as attending a club, playing Carnival, participating in popular demonstrations, going to the beach and public parks, are highlighted as space-times that enhance aesthetic experiences in the city.

Keywords

Aesthetic training; Childhood and city; Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A rememoração, por meio de fotografias de infância, pode contar sobre o contato com diferentes espaços da cidade em que uma criança nasceu e/ou cresceu, pode revelar aspectos que atravessaram sua existência e, ao mesmo tempo, descortinar contextos singulares-plurais e pessoais-sociais que marcam a formação dos sentidos, dos olhares, do corpo, das formas de ser e de se apropriar do mundo. Pode, enfim, revelar percursos de formação estética.

Nos estudos sobre infância e educação, percorrendo os temas da memória, da história e da narrativa, encontramos-nos com Walter Benjamin (1892-1940), com especial interesse nos escritos organizados em *Infância em Berlim por volta de 1900* (Benjamin, 1994). Com a leitura, é impossível não acionarmos o gatilho da memória, que dispara reflexões: como as experiências vividas em um determinado espaço geográfico e afetivo, durante a infância, as quais deixam marcas em nós adultos! No caso de infâncias atravessadas em espaços urbanos, quantas marcas da cidade se impregnam no adulto! Desde esse ponto-inspiração da narrativa benjaminiana, a pesquisa que deu base para este artigo (Mello, 2021) teve por objetivo investigar, por meio das narrativas autobiográficas, como os espaços da cidade em que um



grupo de professoras de Educação Infantil cresceu, atuou em sua formação estética. Alguns questionamentos impulsionaram a investigação: Que espaços da cidade as professoras frequentavam quando crianças? Os equipamentos culturais e artísticos foram presentes em seus itinerários? Que relações e experiências vividas com a/na cidade consideram que foram importantes para a formação de sua sensibilidade estética?

Para mapear as interessadas em participar da pesquisa, utilizamos um formulário *online* divulgado para as unidades da Rede Municipal de Educação Infantil de Niterói, Rio de Janeiro (RJ), e adotamos dois critérios para a definição das professoras que poderiam se fazer interlocutoras: atuar na Educação Infantil da referida rede; e ter passado sua infância em Niterói. Considerando critérios e disponibilidade, cinco professoras integraram a pesquisa. Elas participaram de uma conversa sobre suas memórias e histórias com a/na cidade de suas infâncias. Cabe ressaltarmos que a pesquisa foi desenvolvida em 2021, durante a pandemia da covid-19. Seguindo protocolos que recomendavam o distanciamento físico, foi necessário recorrermos a plataformas digitais para a realização dos encontros previstos.

2 A CIDADE QUE EDUCA SENTIDOS

Como nos diz Kevin Lynch (2006, p. 1): “Cada cidadão tem vastas associações com alguma parte de sua cidade, e a imagem (da cidade) de cada um está impregnada de lembranças e significados”. Nessa direção, é interessante percebermos como a criança Walter Benjamin se relacionava com diferentes espaços da sua cidade; perceber, também, no conteúdo e na forma das narrativas, que ele fez uma escolha do que contar, colocando alguns aspectos da sociedade e da cidade da época em evidência, os quais se mostram como formativos do adulto que ele se tornou. As experiências com e na cidade, ou a ausência delas, são formativas, pois causam deslocamentos ou estagnação. Ao refletirmos sobre esse processo, puxando memórias e analisando-o além do distanciamento do tempo, percebemos como as experiências com a cidade nos formam, nos educam, não apenas para a vida na cidade, para poder perder-se e se achar, mas também para seguir a vida, com sentidos aguçados, possibilidades ampliadas de ser e estar. É também disso que fala o filósofo alemão em Tiergarten:

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do



graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro (Benjamin, 1987, p. 73).

A cidade constitui terreno fértil para a formação estética das pessoas que a habitam ou por ela transitam. Nas luzes, nas texturas, nos cheiros, nos sons, nos gostos, nos movimentos, entre cenas casuais e sutilezas do cotidiano, os mais diversos sentidos podem ser provocados. A cidade possui uma riqueza de oportunidades de experiências – olhar, escutar, sentir –, que podem ser capturadas quando aquele que atravessa a cidade está aberto a seus atravessamentos. Apropriar-se da cidade é expandir horizontes.

296

3 PELOS LABIRINTOS DA MEMÓRIA ÀS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Voltar a acontecimentos do passado é também puxar fios do vivido-guardado, com os quais se pode fiar memórias, tecer histórias. As lembranças, com seus fios vibrantes ou tênues, provocam sentidos pelo corpo todo. Sentimos o gosto de uma comida feita pela avó, o vento experimentado no andar de bicicleta ainda gelado, o sabor da fruta apanhada no quintal e comida no pé. Tudo é vivificado. A brincadeira na rua faz eco no presente e reverbera a alegria do encontro com os amigos de infância; a visita domingueira ao parque da cidade traz a sensação de liberdade experimentada nos dias de verão.

Essas memórias apresentam um caráter privado, mas, ao mesmo tempo, falam de tempos e espaços históricos, de modos de vida, de formas de andar e fruir a vida. Sobre o caráter individual e coletivo da memória, nos movimentos que articulam externo e interno, em diálogo com os escritos benjaminianos, escreve D'Angelo (2013, p. 27): “Todas essas lembranças, ao serem recuperadas, liberam sentimentos que podem ser compartilhados, demonstrando assim que a vida interior não tem, por natureza, um caráter estritamente privado”.

Por meio de um olhar retrospectivo, a infância ganha dimensão e sentido no cruzamento entre os olhares – infantil e adulto –, quando se evidencia a intensidade e a concretude do que vemos com distanciamento reflexivo nas imagens da memória. De outro modo, a narrativa sobre a memória não recupera a vida tal como foi vivida, pois o esquecimento faz parte da trama tecida das lembranças, ele faz com que iluminemos, no presente, apenas parte dessa trama.



Entre esquecer e lembrar está o ato de narrar. Do conhecido texto “O narrador”, de Walter Benjamin (1994), no qual o filósofo discorre sobre experiência e narrativa, destacamos o apontamento sobre o papel da narração como formação: escutar as histórias e os provérbios do narrador tradicional não consistia só ouvi-las ou lê-las, pois o conteúdo moral presente nas narrativas ensinava. Nessa perspectiva, a narrativa constitui-se como tempo e local de afirmação da experiência.

Na pesquisa em educação, sustentada pelas abordagens (auto)biográficas (Delory-Momberger, 2010, 2012a, 2012b, 2016; Josso, 2004; Passeggi, 2010), o ato de narrar é considerado como prática de formação e autoformação. As narrativas de si, tanto orais quanto escritas, constituem-se como processos de descoberta porque, ao enunciar o vivido, o narrador coloca luz a algo que estava em um canto esquecido da memória. No ato de contar, como “força de agir”, repousa a possibilidade da narrativa como formação, como propulsora de “[...] processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos” (Delory-Momberger, 2012a, p. 82).

Não se trata, apenas, de uma ação retrospectiva, de rememorar ou de reconstruir o passado: ao caminhar e entrar em contato com a paisagem ao longo desse caminho, o indivíduo forma-se na relação com o espaço social no qual está inserido. Nesse quadro conceitual, as experiências são consideradas formadoras quando provocam “[...] alargamento do campo da consciência, mudança, criatividade, autonomização e responsabilização” (Josso, 2004, p. 37). Esses elementos, percebidos no processo de reflexão sobre o vivido, são implicações que se inscrevem como formação, porque são processos de aprendizagem e de conhecimento.

Considerando o conceito de experiência formadora, que se dá na articulação de elementos que tornam uma experiência mais ou menos significativa para a formação do sujeito que a vive, abrimos uma vereda para pensar em narrativas (auto)biográficas de formação estética na/com a cidade. Com Ostetto (2019, p. 11), falamos de formação estética como um processo múltiplo, no qual “[...] nossos sentidos vão sendo afetados no percurso de nossas interações com a sociedade, a cultura, a natureza”, e que, por isso, não se trata apenas do repertório artístico-cultural, mas das oportunidades de potencializar e refinar a sensibilidade, afetando e sendo afetado na relação com o mundo, em diferentes contextos e lugares, não apenas em lugares de arte restritos, como museus e teatros. A oportunidade de



encontro pode acontecer no contato com a natureza, em parques, praças, praias ou em qualquer outro lugar da cidade que o sujeito habita ou por onde se desloca.

Nesta mesma acepção, Galeffi (2007, p. 104) sinaliza que “[...] o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial, porque o importante é como são desafiadas e afiadas as cordas do tempo da transformação inevitável”. De tal modo, tematizar a formação estética docente implica refletir sobre tempos, lugares e acontecimentos que possibilitam, ou não, “[...] a experiência (do corpo) sensível, implicada em processos de percepção, de imaginação, de interpretação, no mundo e com o mundo, por meio dos quais a sensibilidade é alargada [...]” (Ostetto, 2006, p. 42); experiências que contribuem para “acender coisas por dentro” (Ostetto, 2006, p. 42).

A sensibilidade estética é marcadamente formada na infância, não necessariamente no contato com a arte e objetos simbólicos e artísticos, mas também no contato com a natureza e com as expressões culturais do entorno em que crescem as crianças (Corrêa, 2018; Ostetto, 2019; Silva, 2017). E a cidade teria importância nessa formação estética? De que modo? Como os lugares da cidade estão configurados nas memórias das cinco professoras da Educação Infantil que participaram da pesquisa?

Conforme indicado na introdução, a pesquisa foi realizada em tempo pandêmico. Para a produção de dados, recorreremos a “conversas pela janela virtual”, assim denominadas não apenas devido à forma de encontro possível para o momento histórico em que nos encontrávamos, mas também porque definia o movimento – que é de conversa, fala, escuta, diálogo –, define um contexto – a janela, figurativamente um espaço de alargamento do contato e da visão –, e por fim, declara um modo de conexão – a virtualidade, o encontro próximo-distante mediado pela tecnologia digital. Dessa maneira, cinco janelas foram abertas: os encontros ocorreram individualmente com cada uma das professoras, por meio da tela do computador com o uso de aplicativos de videochamada.

Para as conversas, solicitamos que cada uma levasse fotografias de um lugar de memória da cidade de Niterói, onde nasceram/cresceram. Essa fotografia podia ser da pessoa durante sua infância em algum dos espaços, ou alguma fotografia do local, feita por outra pessoa, ou retirada da internet, ou ainda uma foto dela já adulta nesse espaço. Considerando as imagens como mais um fio de memória a ser puxado, já que “[...] nossa memória é fragmentada e as fotografias vêm, às vezes, preencher vazios, espaços de silêncio e de



esquecimento” (Delory-Momberger, 2010, p. 103), pensamos que poderíamos preencher esses vazios ao mesmo tempo que entrelaçar os fios das lembranças e enriquecer a narrativa. Diz ainda a referida autora: “As fotografias têm um efeito de ‘presentificação’ das lembranças: quando cremos nos lembrar do dia ou do evento fotografados, dizemos que ‘nós revemos’ a criança ou o jovem que poderia ter sido nós ou que ‘revivemos’ a cena” (Delory-Momberger, 2010, p. 101).

As conversas foram gravadas, transcritas e enviadas para as participantes, para a conferência de seu conteúdo, após o que foram textualizadas e organizadas em pequenas histórias, fragmentos narrativos, cuja forma se inspirou na escrita memorialística benjaminiana, principalmente visibilizada no conjunto de textos *Infância em Berlim por volta de 1900* (Benjamin, 1994). Essas narrativas, assim organizadas, guardam, em si, “miniaturas de sentidos”, e, “[...] ainda que sejam fundadas em um fragmento particular, possuem uma potência de relações que dialogam com singularidades e particularidades que configuram a totalidade” (Silva, 2017, p. 96). Cada fragmento recebeu um título, de modo a revelar o coração das histórias articuladas na memória e partilhadas na narrativa. Cabe explicitarmos que, quanto às questões éticas, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordaram que seus nomes próprios fossem utilizados para identificá-las.

Os dados, na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, são “[...] saberes incorporados do vivido e da experiência” (Delory-Momberger, 2016, p. 144) e, como explicita a referida pesquisadora, solicitam uma forma de discussão para além da análise categorial. Segundo a autora, “[...] é necessário fazer com as pessoas, é necessário fazer com os sujeitos” (Delory-Momberger, 2016, p. 144).

Assim como o processo de (a)colher os dados biográficos das participantes implicou interlocução, troca de saberes, escuta, silêncio, afeto em torno da partilha de memórias, também a forma de apresentar as narrativas (a)colhidas seguiu a premissa de dar a conhecer as vozes das professoras, como enunciadas. Comprendemos que, assim procedendo, o leitor poderá extrair outros sentidos, além daqueles que tecemos, como pesquisadoras. Como lemos no texto benjaminiano: “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas a chave para tudo o que veio antes e depois” (Benjamin, 1994, p. 37). Oferecer



fragmentos de histórias como retratos do vivido na cidade pelas professoras-narradoras é abrir a possibilidade de infinitas interpretações.

4 PARA UM ÁLBUM DE MEMÓRIAS ESTÉTICAS NA/COM A CIDADE: PRAIAS, PARQUES, CINEMA, MUSEU

300

A conversa iniciada na janela virtual seguiu no diálogo com a narrativa das professoras, lendo e relendo, atenta e cuidadosamente, o material (a)colhido. A busca de sentidos permitiu inúmeras articulações interpretativas e, tendo por base os objetivos da investigação, definimos alguns eixos: localizar espaços comuns entre as experiências narradas; reconhecer oportunidades de acesso a lugares de cultura; identificar quem acompanhava e/ou propiciava o acesso aos espaços de cultura e da natureza na cidade.

No percurso interpretativo, capturamos indícios de que a formação estética atravessava diferentes espaços – de arte, de cultura e com a natureza – e estava relacionada aos grupos de convívio e às práticas sociais: como frequentar um clube, brincar o Carnaval, participar de manifestações populares. As narrativas confirmam que a formação estética não passa apenas pelos lugares tradicionalmente relacionados à arte e à cultura, visto que ela atravessa todos eles e vai além, espraia-se para espaços abertos da cidade, com áreas verdes. Desses indícios, fios de prosa foram puxados para ampliar a interpretação e, no limite do presente artigo, trazemos alguns deles.

Quase como unanimidade, na narrativa das cinco professoras, aparece o Campo de São Bento, espaço de área verde localizado no bairro de Icaraí, frequentado pela população niteroiense costumeiramente aos finais de semana – seja para brincar nos escorregas, gangorras e balanços que estão lá disponíveis, seja para andar de bicicleta longe do tumulto, das ruas movimentadas e do perigo dos carros. Andar de patins, *skate* ou patinete, no rинque de patinação disponível, ver os patos e gansos no laguinho e as águas do chafariz, fazem parte, também, da programação possível. Aos fins de semana, instala-se uma feira de artesanato. Ainda que possa ter recebido mudanças, o Campo de São Bento povoa a memória das professoras e se destaca em sua formação estética, pelas inúmeras possibilidades de ativar os sentidos e as relações com o mundo cultural e social.

Infância com liberdade... Campo de São Bento, Praia de Icaraí. Eu tive uma infância assim, de Campo de São Bento, de praia de Icaraí, de andar muito de bicicleta no Campo de São Bento, que, na época, não tinha grade. A praia de



Icarai era um espaço que íamos bastante, as famílias se reuniam à noite lá, para todos poderem brincar. Uma infância de muita liberdade (Alessandra).

Campo de São Bento: brincar, andar, ver os bichinhos. Tenho memórias muito boas do Campo de São Bento: do parquinho, de brincar nos brinquedos que tinha lá, ficar caminhando, andando por ali. Vendo também os bichinhos, os patinhos lá no lago, todos os tipos de bichinhos que encontrava ali. E correr atrás dos bichos, de pombo. Aquela coisa de correr atrás de pombo, que criança gosta! A gente se sente bem ali, de estar ali (Letícia).

O grande berço: Campo de São Bento. E eu estudei na escola Júlia Cortines e depois no Colégio Joaquim Távora, ambos ali no Campo de São Bento. Então a minha vida era, antes de entrar para estudar, correr por ali. O Campo de São Bento foi o grande berço para mim, porque ali tinha família, estava a minha escola, os meus amigos, e a questão da natureza mesmo, de poder mexer nas coisas, mexer na terra, mexer nas folhas. E isso foi me acompanhando. Lá eu tinha todas as possibilidades, de olhar para as árvores. A vista das árvores era aquela coisa, a gente olha para cima e fica abismado com o tamanho delas. Imagina uma criança pequena! (Lilian).

Além do Campo de São Bento, outros locais de contato com a natureza se apresentam nas narrativas da maioria delas, como o Horto e as praias, aonde iam com suas famílias, seja pelo caráter público, seja pelo livre acesso à população.

O Horto é um lugar especial! Para mim, um espaço que é muito caro, é o Horto. Primeiro: nossas aulas de educação física eram no Horto. E aos fins de semana: o Horto era um espaço sagrado, lá tinha o que eu mais gostava, que era o tanque de areia. Sempre gostei de me sentar naquele tanque de areia. Eu esquecia do mundo mexendo naquela areia ali. Acho que porque eu usei botinha ortopédica durante muito tempo e tive que caminhar na areia para fazer a forminha do pé, então aquele era meu espaço seguro. O Horto é realmente um lugar especial (Lilian).

O Horto ao lado da escola. O Horto do Barreto é do lado da escola que nós estudávamos. O Horto era um local que, quando criança, eu ia muito, justamente por estudar ali perto. Eu lembro muito de ir, de ficar lá e tinha um contato com a natureza bem forte (Letícia).

Praias... Itaipu, Boa Viagem. Quando meus tios estavam aqui, a gente ia para Itaipu. Íamos todos, que era um passeio, era um piquenique. Era uma coisa bem difícil na época. A Boa Viagem, então, é uma praia que íamos muito. A Boa Viagem tem aquela coisa de descer, de um lado, de outro, porque a areia era só no meio. Eu lembro muito de descer aquelas escadas com barraca e cadeira de praia (Roseli).

A praia no ponto final do ônibus. Meu pai adorava a praia de Piratininga, a gente ia muito para lá, tanto que eu nem conheço muitas praias. O ponto final do ônibus era na praia. Eu lembro de brinquedos, que tinha brinquedos, alguns brinquedos no final da praia naquela época (Letícia).



Praia, a grande diversão! Os meus pais iam muito à praia de Piratininga. Nossa grande diversão era praia! Era um lugar que a gente brincava muito de castelo, de fazer aqueles buracos imensos para deixar a água entrar. Na época, tinha muito tatuí (hoje a gente não vê mais), era a diversão: “vai pegar um tatuí para botar no anzol, para jogar na água”. Também tinha a correria, o jogo de peteca e de bola (Lilian).

A praia aparece como um lugar que as professoras frequentavam quando crianças. Relacionando as experiências que uma criança poderia ter ao frequentar esse território marítimo, pensamos no barulho do mar, no cheiro e sabor da água salgada, na textura dos pequenos grãos de areia que tocam os pés, no “choque” da pele quente na água fria, nos bichinhos e nas conchas que podem ser cantados, na areia molhada que convida à construção de castelos. Sensações das mais diversas são provocadas no corpo, ativando todos os sentidos, quando estamos na praia. A palavra “Niterói” em tupi-guarani, língua do povo que fundou a cidade, significa “águas escondidas”. Com exceção das praias da Baía de Guanabara (como as citadas praias de Icaraí e da Boa Viagem), para se ter acesso às praias da região oceânica, é necessário atravessar alguns pedaços montanhosos que “escondem” essas águas (como as citadas Piratininga e Itaipu), cujo acesso contemplava um bocado de aventura.

Uma espécie de saudosismo pelo tempo de outrora aparece nas narrativas; a sensação de que, na época de infância, a cidade era melhor, mais segura, com mais liberdade de ir e vir. Isso é interessante, pois o tempo histórico que as professoras experienciaram a cidade nem sempre é o mesmo, dada a diferença de idade entre elas: duas nasceram na década de 1960; duas, na década de 1970; e uma, nos anos de 1980. Outro fator que influenciou as experiências foi o espaço social, o meio que elas viveram durante o tempo de infância – todas essas nuances aparecem em suas narrativas. As experiências acontecem, portanto, no mundo histórico e social a que pertencemos, e são suas marcas que carregamos e lembramos. Delory-Momberger (2016, p. 137) indica:

As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos. De acordo com seus pertencimentos, sua idade, suas categorias sócio-profissionais, suas atividades sociais, os indivíduos atravessam sucessivamente, e algumas vezes simultaneamente, um grande número de espaços sociais e de campos institucionais: família, escola e instituições de formação [...]. Ora, esses dados sociais “objetivos” não são percebidos como tais na experiência individual e singular que têm deles. Se prestarmos atenção à forma como os indivíduos vivem e experimentam a “realidade social”, o que constatamos? O modo de presença



do indivíduo no mundo social resulta de uma experiência no tempo: o indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e de acontecimentos (Delory-Momberger, 2016, p. 137).

Quando as professoras eram crianças, nem os patos (que ainda vivem no Campo de São Bento) eram confinados a viver somente em um espaço cercado e reduzido. Eles podiam transitar livremente pelo local. O próprio Campo de São Bento ainda não era gradeado, como bem lembra uma professora, revelando um tempo de uma cidade que não estava apartada da vida do cidadão comum, mas que, em sua organização e dispositivos, aproximava, chamava à participação, ao fruir, ao conhecer, ao habitar, para tecer pertencimento.

Pela experiência, os espaços em que vivemos são transformados em lugar: lugar de uma história singular, que é a história de cada um. No caso da pesquisa aqui referida, as histórias narradas pelas professoras são suas experiências em um tempo: infância; e em um espaço: a cidade de Niterói. No fluxo das narrativas, na interlocução de alguém que conta a alguém, uma dimensão reflexiva e autorreferencial foi acionada, sendo responsável pela estruturação e pela significação das experiências por elas vividas, configurando um processo de “biografização” (Delory-Momberger, 2016). Por meio das narrativas, as professoras fizeram um trabalho de configuração e interpretação para dar forma e sentido à experiência vivida na/com a cidade.

O cinema mostrou-se como o espaço cultural preponderante na infância das professoras. Em suas narrativas, para além de estabelecimentos culturais, ou simplesmente salas de projeção, os cinemas se apresentavam como um espaço de socialização, de fruição e de formação estética:

Os cinemas de Niterói. Em Icaraí tinha o Windsor, o Cine Center... A minha cultura de final de semana era ir ao cinema, depois ir para a igreja e depois ir lanchar. O Cinema Icaraí era uma coisa fabulosa! O cinema era uma coisa muito vibrante (Alessandra).

Cinema, circo, teatro: a mãe levava. A gente ia muito ao cinema de Icaraí, era um local muito próximo da gente. As lembranças do circo também são muito presentes, eu lembro muito do circo, muito, muito, muito e de ir a vários deles. Teatro no *shopping*, apresentações de teatro, exposições dos dinossauros e do corpo humano, o que houvesse e falassem que do dia tal ao dia tal vai ter este evento, mamãe se desdobrava para fazer com que a gente experimentasse aquilo (Katia).

Um telão e o filme da Xuxa. É marcante a experiência que vivi, ali naquele cinema Niterói, aquele grandão no centro. Nós fomos assistir ao filme da Xuxa, “Lua de Cristal”. Acho que foi a primeira vez que eu fui ao cinema, eu



era criança bem pequena ainda. E eu fiquei encantada com cinema, com telão! O filme eu acho que foi “Lua de Cristal”. E eu sempre fui muito chorona, eu me lembro que eu chorei vendo o filme (Letícia).

Cinema São Jorge. Eu ia muito ao cinema, porque um colega da minha mãe trabalhava na parte de doces, que antigamente se chamava *Bomboniere*; então, a entrada era franca com a filha dela. Meu pai também sempre me levou ao cinema São Jorge que não existe mais, no Fonseca, na Alameda, e eu tive a oportunidade de ter uma parte de lazer com filmes, cinema. O cinema São Jorge, que era baratinho, então pessoal falava que tinha pulga e mais não sei o quê (Roseli).

Final de ano: tempo de ir ao cinema. Nossas idas ao cinema eram sempre assim, no final do ano, quando havia algum lançamento especial de filme para criança. Nós não tínhamos muitas posses; então, não era uma coisa constante, mas o que eu me lembro era de ir com minha mãe, e tinha aquele ritual de tomar um sorvete, aí entrava para ver filme, saía para comer uma pipoca. Eram esses rituais, da gente se arrumar para sair com mamãe. Era minha mãe que levava a gente para o cinema (Lilian).

Pensando nos espaços de arte formais e não formais da cidade, o cinema apareceu na narrativa de todas as professoras, sendo citado o nome de salas de exibição cinematográficas que hoje não existem mais na cidade, cujos prédios adquiriram novas funções, ou simplesmente estão fechados à espera de reforma, como é o caso do cinema Icarai, última sala de cinema de rua de Niterói a ser fechada no início dos anos 2000.

5 QUEM FAZ O CONTATO DAS CRIANÇAS COM OS ESPAÇOS CULTURAIS?

No âmbito da pesquisa das histórias de vida e formação, Josso (2006) fala de “figuras de ligação”, como os elos que unem duas pontas da equação em foco, que, no caso da pesquisa que deu base ao presente artigo, são as narradoras e os espaços da cidade. Quem fez a ponte, esse papel de ligação, de condução das professoras-meninas pelos espaços culturais da cidade, foram, na maioria dos relatos, as famílias e, em menor grau, a escola. Essas figuras foram responsáveis pela conexão, durante a infância, com os espaços de cultura, arte e natureza da cidade na qual viveram e hoje atuam como educadoras. Temos nos fragmentos as figuras de ligação que aparecem por meio dos “laços de parentesco”, representados pela família, principalmente pelos pais; e, também, os “laços geracionais”, expressos “[...] por meio da escolaridade obrigatória e a que se segue a esse período” (Josso, 2006, p. 377).

De modo geral, entre as figuras familiares de ligação, a mãe e o pai aparecem com frequência a mediar as relações das crianças-narradoras com o mundo social e cultural, a



espaços como cinemas, a peças teatrais e *shows* de artistas. Além do papel da família na garantia do acesso a esses espaços, questões econômicas e de pertencimento social também são determinantes. Em vista disso, umas tiveram mais acesso a esses espaços do que outras durante a infância. Nesse caso, sobretudo de condição socioeconômica, a escola cumpre um papel mediador fundamental na ampliação de repertórios e garantia de acesso aos bens culturais. Um exemplo:

Aquele museu ali no alto. Eu estudei sempre em Niterói na rede pública. Foi em um passeio de escola que eu conheci o MAC [Museu de Arte Contemporânea de Niterói]. Fiquei encantada com aquele museu ali no alto. Eu ainda não tinha ido ao museu, porque minha família é de origem bem humilde, então minha mãe e o meu pai não tinham aquele costume de ir para lugares culturais, com a gente pequenininha. Eu me lembro da gente sentadinho em círculo e a pessoa, acho que era monitor, contando, explicando alguma coisa que devia ser da exposição, Mas agora aquela subida toda do MAC! Ah! A questão do caminho, a arquitetura, isso tudo, eu acho que todas as crianças ficaram muito encantadas. Foi um dia gostoso (Letícia).

A professora Letícia marca claramente a escola como a responsável por apresentá-la ao MAC. É significativo como ela se lembra da experiência: o caminho, a subida, que conduz ao museu. Trata-se do percurso por meio da rampa que dá acesso ao MAC: na arquitetura projetada por Oscar Niemeyer, aquela rampa, pintada de vermelho, abre-se a uma grande sensação, parece que estamos percorrendo um enorme tapete vermelho, comumente pisado pelas figuras da mais alta importância. Na visão do arquiteto, todos somos importantes e podemos adentrar sua obra de arte arquitetônica em forma de museu, com toda pompa. Ao contar essa experiência, a professora fala que “foi um dia gostoso”, e podemos imaginar que ela, como criança, teve seus sentidos provocados pelos diversos elementos que compõem o MAC, no movimento do corpo que se senta em roda para ouvir a explicação de um educador e, sobretudo, do encantamento de subir a rampa.

6 AS ÚLTIMAS IMAGENS NÃO SÃO AS ÚLTIMAS HISTÓRIAS

As narrativas visibilizaram a contribuição da cidade como espaço de formação estética durante a infância das professoras que hoje atuam com as crianças na Educação Infantil. Ao narrarem suas experiências, no fluxo do diálogo, essa formação foi sendo iluminada: a medida em que rememoravam e contavam, percebiam a dimensão estética compondo suas experiências, não só em instituições de arte, mas por diferentes cantos da cidade por onde



elas caminharam em seus itinerários de vida. Lembrar e contar o vivido abrem oportunidades para ressignificar espaços e tempos e, assim, podem contribuir para a clareza da importância de oferecer, cada vez mais, possibilidades de acesso aos diferentes espaços da cidade – na arte, na cultura e na natureza.

As experiências com a cidade, na infância, que formaram e transformaram o adulto que somos hoje, são vistas com olhos de adultos e não mais com o olhar infantil, são buscadas nos baús da memória com um propósito, uma intencionalidade. Voltando ao passado por meio do encontro com o vivido, reconhecemos as marcas por ele deixadas, como marcos que afetaram, de forma positiva ou não, além de suas múltiplas dimensões que foram formativas.

As experiências vividas na infância tomam outro formato quando revisitadas no presente, ao mesmo tempo em que elas podem ganhar novos sentidos, reconstruindo afetos. As experiências corriqueiras, antes esquecidas como um retrato esmaecido, meio apagado pelo tempo, são vivificadas nas lembranças.

Reforçamos o contributo da pesquisa de aporte (auto)biográfico, no sentido de abrir espaços para que professoras de infâncias possam narrar suas histórias e refletir sobre a sua formação estética, um elemento indispensável quando pensamos em educação das infâncias.

Por fim, do ponto de vista das abordagens (auto)biográficas, as últimas imagens narradas não são as últimas histórias, pois as paisagens e os acontecimentos, as cenas e os objetos, as pessoas e as relações rememoradas e configuradas em narrativas podem ir para um álbum da memória. Assim, guardadas nas páginas do álbum, as histórias do vivido preservam insuspeitados sentidos e ficam aguardando olhares e ouvidos atentos para reencontrá-los e, quem sabe, ressignificá-las.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas** – Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense 1994.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única** - Obras escolhidas. Volume II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CORRÊA, C. A. **Arte, formação e docência na Educação Infantil: narrativas do sensível**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

D'ANGELO, M. **Infância e modernidade** - ensaios de filosofia e educação. São Paulo: Ideias & Letras, 2013.



DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. B.; PASSEGGI, M. da C. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012a. p. 71-94.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012b.

DELORY-MOMBERGER, C. Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. In: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 95-111.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i77.2200>

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MELLO, G. F. de **No álbum da memória: A cidade, a infância de professoras e a formação estética**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23774> .

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v 14, n. 1, p 29-43, jan/jun 2006.

OSTETTO, L. E. Esse *in anima*: formação docente em deslocamento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: ANPEd, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

SILVA, G. D. de B. **De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de formação estética de professoras da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15206>



AUTORES

GRAZIELA FERREIRA DE MELLO. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) – Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação; Grupo de Pesquisa FIAR. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9478-9599>. E-mail: mellograziela@id.uff.br

LUCIANA ESMERALDA OSTETTO. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Professora da Universidade Federal Fluminense – Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação; Grupo de Pesquisa FIAR. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1948-5090>. E-mail: lucianaostetto@id.uff.br