

DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL REMEMORANDO SUAS INFÂNCIAS: O PERIGO DA IDEALIZAÇÃO DO SER CRIANÇA

CHILDREN'S EDUCATION TEACHERS REMEMBERING THEIR CHILDHOODS: THE DANGER OF THE IDEALIZATION OF BEING A CHILD

MAESTROS DE EDUCACIÓN DE INFANCIA REMEMORANDO SUS INFANCIAS: EL PELIGRO DE LA IDEALIZACIÓN DE SER UNA CRIATURA

JÓNATA FERREIRA DE MOURA*

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar as visões de seis professoras da Educação Infantil da rede municipal de Imperatriz/MA sobre infância e criança na contemporaneidade, tomando como fonte suas narrativas orais. Realiza-se uma investigação do tipo biográfica, com uso de entrevistas narrativas de seis professoras como dispositivo para a produção dos dados, as quais foram analisadas a partir da proposta de Fritz Schütze (2011). Suas narrativas desvendam suas experiências como criança e mostram muito do que pensam sobre infância, apresentando indícios do que, para elas, é ser criança atualmente. Ter consciência das trajetórias de vida de docentes é fundamental para quem trabalha como formador nos cursos de formação de professores, pois permite desmistificar uma infância ideal, um modelo de criança, possibilitando que eles (re)pensem o conceito de criança na contemporaneidade para não caírem na idealização.

Palavras-chave: Narrativas docentes. Professoras da Educação Infantil. Infância.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the views of six teachers of Early Childhood Education in the municipal network of Imperatriz/MA on childhood and children in contemporary times, using their oral narratives as a source. A biographical investigation is carried out, using narrative interviews with six teachers, as a device for data production, which were analyzed based on the proposal by Fritz Schütze (2011). Their narratives reveal their experiences as a child and show much of what they think about childhood, showing signs of what it is for them to be a child in contemporary times. Knowing the life trajectories of teachers is essential for those who work as a trainer in teacher training courses, as it is about, among many things, enabling the demystification of an ideal childhood, of a child model, allowing them to (re) think about what it is to be a child in contemporary times so as not to fall into the false idea of idealization.

Keywords: Teaching narratives. Teachers of Early Childhood Education. Childhood.

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar las opiniones de seis docentes de Educación Infantil en la red de Imperatriz/MA sobre la infancia y la pequeñez en la época contemporánea, empleando como fuente sus narraciones orales. Se lleva a cabo una investigación biográfica, utilizando entrevistas narrativas con seis maestros, como un dispositivo para la producción de datos, que fueron analizados en base a la propuesta de Fritz Schütze (2011). Sus narraciones revelan sus experiencias cuando eran niños y muestran mucho de lo que piensan sobre la infancia, mostrando signos de lo que es ser un niño en los tiempos contemporáneos. Conocer las trayectorias de vida de los

*Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Docente da Universidade Federal do Maranhão (CCSST/UFMA). Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph).

docentes es esencial para quienes trabajan como formadores en cursos de formación de docentes, ya que se trata, entre muchas cosas, de permitir la desmitificación de una niñez ideal, de un modelo infantil, permitiéndoles (re) piense en lo que es ser un niño en los tiempos contemporáneos para no caer en la falsa creencia de la idealización.

Palabras clave: Narrativas Didácticas. Docentes de Educación Infantil. Infancia

INTRODUÇÃO

Quem não tem saudades de sua infância? Nesses tempos, tudo era alegria, dança, e as brincadeiras faziam parte de nossas inquietações. Esse também pode ter sido o momento que muitas pessoas gostariam de apagar de suas mentes, pelo abandono, pelos traumas e por tantas outras ações sofridas, o que pode colocar esse período como algo a superar ou esquecer.

A infância (des)querida também retrata os tempos de estudante, as aventuras com nossos pares, dentro e fora da escola, o trato dos professores conosco e de nós com eles. Constatamos as impressões que ficam marcadas em nossa trajetória de vida, uma trajetória cheia de altos e baixos, revelando diversas de nossas escolhas contingenciais.

Neste artigo, fruto da dissertação de minha pesquisa de mestrado (MOURA, 2015)¹, esses tempos foram rememorados por seis professoras da Educação Infantil que atuavam numa pré-escola da zona urbana da rede pública municipal de Imperatriz/MA². O objetivo foi analisar as visões que as professoras têm sobre infância e criança na contemporaneidade. Realizei uma pesquisa biográfica, pois as narrativas das professoras desvendam suas experiências como criança e mostram muito do que pensam sobre infância; e uso, a partir de Schütze (2011), a entrevista narrativa como dispositivo para a produção de dados.

A seguir, apresento a metodologia de pesquisa, com destaque para a produção e análise dos dados. Depois, discuto a ideia de infância no plural. Posteriormente, analiso, a partir das narrativas docentes, suas visões sobre infância e criança. Por fim, revelo os achados da investigação.

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem caráter biográfico e, como todas desse tipo, tem como objeto a exploração de “[...] processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, [tem o objetivo] de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Assim, como pesquisador, interesse-me pelo modo como distintas pessoas dão sentido a suas vidas e histórias, pelo que pensam sobre estas e sobre o mundo, pelo sentido que atribuem a suas ações e à tomada de consciência de sua historicidade.

Todo o desenrolar deste artigo gira em torno das experiências da infância de seis professoras da Educação Infantil que atuavam numa pré-escola da zona urbana da rede pública municipal de Imperatriz/MA e do pensamento delas sobre o que é ser criança. As docentes autorizaram a divulgação de seus nomes verdadeiros³ — Marta, Terezinha, Rubiara, Graça, Kelly e Elizangela —, pois, ao assumirem suas identidades, não correm risco, tampouco expõem algo que possa lhes prejudicar como pessoas ou como profissionais. A escolha dessas mulheres decorreu de minha aproximação com elas, pois também

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil – Código de Financiamento 001. Orientado pela Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato.

² O município localiza-se às margens do Rio Tocantins, de um lado, e da BR-010 (Belém-Brasília), de outro. Fica a 636 km de São Luís, a capital do estado; a 644 km de Palmas, capital do Tocantins; e a 608 km de Belém, capital do Pará. É sede de uma microrregião — no oeste do estado — com mais de 60 mil quilômetros quadrados, que se compõe por 16 municípios, alguns deles implementados há menos de 20 anos. Tradicionalmente conhecida como uma região de economia predominantemente agropecuária, possui extensa área de solo fértil, uma bacia hidrográfica formada por rios caudalosos e regime de águas permanentes o ano inteiro. A cidade tem influenciado não só os municípios circunvizinhos, mas também o Norte do estado do Tocantins, onde as relações são intensificadas pela presença da rodovia Belém-Brasília e, ainda, as regiões limítrofes com o estado do Pará, pois, desde sua fundação, seus laços maiores foram com essas duas regiões, e não com a capital São Luís/MA.

³ As docentes autorizaram a utilização de seus nomes mediante a assinatura do Termo de Consentimento. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade, com parecer n.º 1 564 633.

participaram de meus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Graduação e de Especialização em Educação Infantil (MOURA, 2009a, 2009b).

As experiências, que guiavam as narrativas das docentes, são, no entender de Larrosa (2002), situações que nos tocam, que nos passam, que nos acontecem, que nos mobilizam, que nos transformam; e para expressá-las, utilizamos as palavras, pois pensamos a partir de nossas palavras, somos seres constituídos das palavras, somos viventes com palavras. Por elas e com elas, construímos entendimentos e representações sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre as coisas.

Para Larrosa (2014b), a experiência não se assemelha com experimento, tampouco contém algum tipo de dogmatismo ou autoridade, não se resume ao fazer prático nem mesmo a um imperativo, não possui um conceito petrificado e universal. A ideia é mantê-la como uma palavra, pois esta abre o real e não o determina.

Mas ainda, talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la... não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento, a partir de um *logos* do acontecimento (LARROSA, 2014b, p. 43, grifo do autor).

A partir da perspectiva acima, utilizei entrevistas narrativas para a produção dos dados. Esse tipo de entrevista se constitui em uma maneira específica de geração de dados, proposta por Schütze (2011), por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais partindo do ponto de vista dos sujeitos de uma investigação, o qual é conduzido pela experiência e tem a narrativa como carro-chefe.

Idealizada por Fritz Schütze como um dispositivo para compreender os contextos em que as biografias foram construídas, os fatores que produzem mudanças e motivam às ações dos portadores da biografia, essa entrevista produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas. Ela tem como objetivo incentivar a produção de uma narrativa pelo depoente. (MOURA; NACARATO, 2017, p. 17)

Nesse tipo de dispositivo, o sujeito se expressa revelando em sua voz o tom de outras vozes, pensando a realidade de seu grupo, seu gênero, sua etnia, sua classe social, seu momento histórico, social e cultural. Por isso, meu interesse, usando a entrevista narrativa, está naquilo que foi lembrado pelas professoras ao relatarem sobre suas infâncias, e não na veracidade do narrado, pois, de acordo com Bosi (1994), os possíveis equívocos e lapsos são elementos menos graves em suas consequências do que as omissões da história oficial.

A entrevista narrativa demarca um espaço no qual o narrador, ao eleger características de sua existência e abordá-las via perspectiva oral, “[...] organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação” (SOUZA, 2008, p. 91). Para sua realização, elaborei uma questão eminentemente narrativa (pedi para que narrassem como havia sido sua infância, seu tempo de criança), ou seja, aquela orientada autobiograficamente (SCHÜTZE, 2011). Assim, evitei formulações indexadas, as quais se caracterizam como perguntas sobre quem faz o que, quando, onde e por quê.

A dinâmica, nessa etapa da entrevista, é deixar os entrevistados contarem suas histórias. O pesquisador precisa mostrar-se atento, interessado por elas; expor interesse não verbal ou paralinguístico; formular as perguntas imanentes para, quando o entrevistado fizer a “coda narrativa”, como chama Schütze (2011), aproveitar e dar continuidade à narrativa. (MOURA; NACARATO, 2017, p. 18-19, grifo dos autores)

As questões imanentes são aquelas que se referem a temas sobre os quais os entrevistados comentaram durante a entrevista, mas não se aprofundaram, cujo interesse habita na relação que possuem com a investigação. Assim, traduzem-se as questões exmanentes — aquelas elaboradas pelo pesquisador antecipadamente, que dizem respeito a temas específicos de sua pesquisa — em questões imanentes,

aproveitando a narrativa do narrador, solicitando-lhe que comente mais sobre este ou aquele tema que, para o entrevistador, não ficou muito claro.

Realizadas todas as questões exmanentes que ainda possa haver, o pesquisador desliga o gravador e conclui a entrevista. Agora, perguntas do tipo “por quê?” são importantes para o investigador ter melhores condições de construir sua análise. Schütze (2011, p. 212) alerta para a seguinte observação:

As perguntas subsequentes do pesquisador-entrevistador deveriam iniciar com um incentivo ao potencial de descrições e teorizações, desde que este se torne evidente nos fragmentos autobiográficos comentados, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinada fase da vida, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural.

Esse incentivo de que trata Schütze (2011) reside na tentativa de ganhar mais confiança do narrador ou de ouvir possíveis revelações que, durante a narração, foram esquecidas e/ou suprimidas por ele. Outro ponto a ser observado é que, posteriormente, o entrevistado terá total acesso ao material transcrito e textualizado para sua aprovação ou para a eliminação de falas que julgar inapropriadas para publicação. Desse modo, a entrevista narrativa “[...] exige do pesquisador uma postura ética que vai além dos aspectos formais dos comitês de ética na pesquisa. Nada pode ser analisado e publicado sem o conhecimento e a concordância do entrevistado” (MOURA; NACARATO, 2017, p. 19).

O material produzido foi analisado a partir da proposta de Schütze (2011). O autor sugere: identificar os elementos indexados e os não indexados; realizar a análise formal do texto; fazer a descrição estrutural do conteúdo e a abstração analítica; efetuar a análise do conhecimento; e, por último, executar a comparação mínima e máxima para, depois, construir o modelo teórico.

Pensando em todas essas etapas da análise proposta por Schütze (2011), a ideia foi buscar as singularidades nos percursos das docentes para identificar trajetórias coletivas. Isso se deve à relação entre a história social e a individual não poder ser vista linearmente nem se constituir um determinismo mecânico, uma vez que o ser humano é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social.

Assim, nas histórias individuais das seis professoras, podemos fazer inferências sobre a forma como elas concebem a infância e como isso pode impactar na formação dessas profissionais na região de abrangência da cidade de Imperatriz. Partindo da singularidade e caminhando para a percepção de um coletivo, como destaca Ferrarotti (2010, p. 54), “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.” Por isso, a seguir, discuto, brevemente, o conceito de infância no plural.

4

BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE A INFÂNCIA NO PLURAL

Entre os séculos XV e XVIII, a infância, como a concebemos hoje, começou a ganhar importância de singularidade, ou melhor, tornou-se visível. Nesse período, evocou-se a necessidade de estudar e analisar as crianças por suas particularidades e peculiaridades, pois elas eram totalmente diferentes dos adultos; dessa feita, pensavam, sentiam, falavam, realizavam atividades de maneira ímpar. Entretanto, há uma dúvida no ar: antes do século XV, como as crianças eram vistas? Quais as concepções acerca dos pequenos antes desse período da história? Silva (2007, p. 23) nos revela esse cenário mostrando-nos que, desde Platão até Rousseau, a criança era tida como um ser imperfeito:

Desde o conceito de infância que se imprime na obra de Platão, de uma proposição do ideal de uma *Paidéia Justa*, na qual a concepção de infância não é a principal preocupação, mas um conceito que se insere na própria ausência de uma marca específica que se mescla entre o estado de inferioridade da criança perante o adulto e cidadão e aquela que acompanha o pensamento educacional na sua necessária afirmação na perspectiva de um futuro melhor e como possibilidade do que poderá ser. Passa pelo *Emílio* (ROUSSEAU, 1968) no qual vemos inaugurar-se um novo modo de pensar a infância moderna e a sua educação, entendida como uma formação moral e racional voltada a submeter a natureza na qual o homem está imerso desde seu nascimento e próximo dos animais, cultivando-lhes o espírito para que se torne humano.

Sendo totalmente inferiores aos adultos, as crianças deveriam ser submetidas aos mandos e desmandos de todo e qualquer ser que já tivesse alcançado o estágio da vida adulta. Não havia cuidados higiênicos necessários aos membros da infância, pois prevalecia a importância da vida adulta (só aos adultos caberiam todos os cuidados necessários). Criança era um ser que nascia e, se conseguisse crescer e progredir, tornar-se-ia um cidadão. Na Idade Média, seria mais um camponês ou nobre, ou seja, trabalharia para sustentar os dominantes ou seria servido pelos dominados. No início da Idade Moderna, as preocupações com as crianças não avançaram substancialmente, pois

[...] pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (HEYWOOD, 2004, p. 87, grifo do autor).

Assim, as crianças que conseguiam sobreviver só poderiam chegar ao *status* de ser humano quando conseguissem realizar tarefas que os adultos faziam. Para tanto, não era preciso uma pessoa preparada para cuidar dos infantes. Qualquer adulto poderia exercer essa função, pois aquela coisinha que nos fazia sorrir era um ser que pleiteava a categoria *adulto*. Não havia apego às crianças, o sentimento não poderia ser igual ao de dois adultos, tampouco forte entre os membros da família e suas crias, pois existia um animalzinho que poderia ou não se transformar em um ser humano igual aos demais.

Mesmo esses elementos existindo nos estudos sobre a infância e quem a vive, outros pesquisadores buscaram e ainda buscam outra compreensão acerca da infância e da criança. Essa outra compreensão é o entendimento de infância no plural que Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004) criaram. Para eles, a infância, na pluralidade de suas conformações, está localizada em um discurso histórico, fruto de variados contextos. Desse modo, temos crianças fazendo parte de um contexto favorável ou hostil a sua pessoa, contribuindo não só para sua representação como parte de uma categoria social, mas também deixando marcas, forjando memórias. Por esse prisma, temos infâncias diversificadas, múltiplas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Então, não pode haver uma infância do passado, de um tempo bom que não se vive mais nem de um tempo ruim que hoje se tenta alterar para oferecer outras possibilidades para as crianças, tampouco uma infância do futuro, a do devir. A infância só pode ser vista a partir de outro lugar, de outro olhar, ou seja, a infância do presente.

Percebo que há sempre o olhar de alguém (o adulto) sobre tal categoria social. Não há a visão dessa tenra fase a partir das opiniões de seus sujeitos, o que é dado é sempre a partir daquilo que o adulto (o filósofo, o sociólogo, o psicólogo, o professor, o médico, o responsável pela criança, o político, o arquiteto, o urbanista e tantos outros) entende que é bom (FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002). Deveríamos investigar nossas crianças para compreender o que é realmente necessário para elas. Não estamos passando as decisões para os pequenos, estamos simplesmente buscando a participação deles, suas opiniões para a concretização das decisões.

Ainda sobre a infância no plural, Kuhlmann Júnior (1998, p. 30) sugere que prestemos atenção a uma questão importante:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança [...]. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres.

Ou seja, a condição socioeconômica não determina a existência ou não da infância. Há crianças que nasceram em “berço de ouro” e vivenciaram sua infância de maneira pífia; outras que estavam numa situação de extrema pobreza, contudo o “furto” da infância foi abrandado. Por isso, essa fase da vida do ser humano deve ser compreendida por meio da geografia mediante a qual ela se constituiu. Para tanto,

“[...] é preciso ver a criança como um sujeito social que interage com a história de hoje, presente no tempo espaço, fazendo a sua história e sendo transformada por ela” (FRANCO, 2007, p. 129).

Também é importante investigar como os adultos viveram suas infâncias e como veem as crianças. Esse é o caminho que foco nesta investigação, construída com professoras da Educação Infantil, pessoas que convivem diariamente com crianças e têm na infância seu nicho de trabalho.

A partir da curta discussão acima, entendo como fundamental analisar as visões de professoras que atuam na Educação Infantil sobre a infância e a criança. Isso se acentua quando, nas narrativas orais das professoras entrevistadas, percebo, de modo tão latente, a representação que têm da infância e da concepção de ser criança na contemporaneidade.

AS VISÕES DE INFÂNCIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS EXPERIÊNCIAS COMO CRIANÇAS

Apresento de maneira sucinta as seis entrevistadas com as informações da época em que a pesquisa de Mestrado foi concluída (MOURA, 2015). Duas delas, formadas em Pedagogia, eram docentes iniciantes: Kelly, com 29 anos, e Elizangela, com 33. Três delas possuíam mais de 15 anos de carreira na Educação Infantil e na mesma escola: Teresinha, que tinha 51 anos e estudara Magistério e cursara formação pedagógica com Habilitação em História e Filosofia; Rubiara, mais conhecida como Bia, que tinha 39 anos e havia feito Magistério e Pedagogia; e Graça, que tinha 56 anos e cursara Magistério e Pedagogia. Por fim, uma delas, Marta, que tinha 45 anos havia completado o Magistério e Licenciatura em Pedagogia e Geografia, não gostava do trabalho com crianças pequenas.

A professora Marta fala de sua infância com nostalgia, relembra acontecimentos e marcas que contagiam quem a escuta. Se ela pudesse voltar atrás, estaria no mesmo lugar que nasceu e morava antes de se mudar para Imperatriz. Mas, assim como ela, muitas outras pessoas saíram de suas raízes, de perto de seus familiares e amigos para trilhar uma nova vida ou reconstruí-la em uma cidade em plena expansão entre 1950 e 1980. Essas migrações continuaram na década de 2000, mais precisamente com o Reuni⁴, que ampliou o número de cursos e vagas nas universidades públicas, a implementação de faculdades privadas e a instalação de grandes empreendimentos comerciais e industriais em Imperatriz.

Como no caso de Marta, as lembranças de Graça e Terezinha são vivas e saudosas dos lugares em que nasceram e moraram antes de se mudarem para Imperatriz. Já Kelly e Elizangela costumam dizer que não tiveram infância, cada uma com sua justificativa, e chegam à conclusão de que tal fase foi um período da vida delas que passou, mas não foi vivenciado por elas. Bia teve uma infância cheia de sentimentos amargos, pois via a desolação de sua mãe e incorporava em suas atitudes a vontade de libertá-la de seus sofrimentos.

As professoras vivenciaram a infância de maneiras distintas, em lugares diversos, algumas em épocas diferentes, nem por isso a infância de uma das entrevistadas foi melhor do que a da outra ou até mesmo do que a sua, caro leitor. Pois, sustentado em Heywood (2004), reitero que a infância é resultado da experiência dos adultos, e a criança, sujeito que experiencia essa etapa da vida dos seres humanos, é um constructo social. Desse modo, as infâncias, neste estudo, são vistas como representações que as pessoas criam em determinada época e em certos lugares e, por isso, podem vir a ser divergentes e não cristalizadas.

Como os sujeitos deste estudo são professoras da Educação Infantil, penso que elas constroem expectativas sobre as crianças para as quais ensinam. Talvez essas expectativas surjam a partir das experiências que as professoras tiveram quando eram crianças. Por isso, o objetivo deste texto é analisar as visões que as professoras têm sobre infância e criança na contemporaneidade, pois, a meu ver, esse é um importante elemento, que pode ser usado para conduzir suas atividades docentes.

Casimiro de Abreu (1972, p. 6) ilustra bem o sentimento de passado de ouro que algumas professoras expressam em suas narrativas: “Oh! que saudades que tenho da aurora da minha vida,/ Da minha

⁴Foi um Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que buscou ampliar o acesso à educação superior e a permanência nela. A meta foi dobrar o número de alunos nos cursos de Graduação das universidades federais do Brasil em 10 anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil estudantes nesses cursos.

infância querida que os anos não trazem mais!/[...] Em vez das mágoas de agora, eu tinha nessas delícias/ De minha mãe as carícias e beijos de minha irmã!”. Arrisco-me a dizer que esse sentimento faz parte do resultado da experiência dos adultos na infância: vive-se uma infância que, para alguns, é o modelo ideal, já para outros, não. Por isso e por outras ideias, Heywood (2004, p. 45) sugere: “[...] uma abordagem mais plausível seria certamente não perder de vista as formas mutantes de infância com o constructo social”, uma vez que ela é uma construção histórica e social.

Pensar que sempre houve uma mesma ideia sobre infância ou ainda cair na cilada da idealização é não considerar os elementos históricos que compõem o pensamento sobre infância. Desse modo, realizam-se afirmações equivocadas sobre representações que nem sempre são fixas, mas sim circulam com pessoas, com instrumentos manipuláveis, em uma determinada época e podem perder força ou até mesmo acabar em outros períodos.

Por isso, Marta narrar sua infância e detalhar elementos que não estavam presentes na de Kelly não invalida a existência de uma infância que viveram. Ou Elizangela relatar sua infância e esclarecer que não é a que, hoje, idealiza para seus filhos não pode indicar a inexistência de tal fase, mas, pelo contrário, podemos questionar o motivo de Elizangela criar uma infância ideal para seus filhos, mesmo que ela sinta saudade das brincadeiras de sua época. Isso nos faz pensar: essa idealização tem algum impacto no olhar dela sobre seus alunos?

Convivi muito com meus irmãos e brincávamos com brincadeiras saudáveis que eu morro de saudade, pois a gente não vê isso hoje. Mesmo assim, costumo falar que não tive infância, porque eu morava no interior até meus 7 anos de idade, desse período me lembro de poucas coisas. Brincava de pega-pega, esconde... Essas brincadeiras bem antigas [...] Brincar de boneca era raro, pois minha família não tinha condição de comprar, então, só brincávamos quando a madrinha nos dava. Esses brinquedos pedagógicos existiam, mas não faziam parte do meu cotidiano. Brincar de fazer carrinhos de lata, essas coisas eram nossa diversão. Isso até os 7 anos, que me recordo. (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2013)

Parece que a professora dá indícios para que se pense que sua infância foi furtada, pois, para Elizangela, a qualidade de uma infância é medida pelas oportunidades que as crianças tiveram, seja no aspecto educacional, seja no social. Por não ter condições financeiras para adquirir brinquedos industrializados, ela e seus irmãos usavam a imaginação e (re)criavam brinquedos e brincadeiras que já vivenciaram. Elizangela teoriza sobre o que é uma criança que não teve infância:

Quando eu me refiro que eu não tive infância, vem do trabalho muito cedo, por minha família ser muito pobre, eu não tive oportunidades de viver aquela vida de criança: brincar, correr... Ter a hora da criança (hora de brincar, de comer, de estudar, de dormir). Era muito cheia de obrigações. Eu tinha que ajudar em casa, com os irmãos, depois com os sobrinhos... E essa parte [a infância] praticamente foi engolida da minha vida, não existiu. Comecei a trabalhar muito cedo, como babá dos meus sobrinhos aos 7 anos de idade. Então, antes dos 7 anos, lembro-me de brincadeiras de crianças do interior: passar o anel, pega-pega; mas eram poucos momentos que tive dessa infância. Porque, na maior parte, eu tinha hora pra tudo: hora pra acordar, às cinco da manhã, e tinha sua função determinada todos os dias; hora de voltar pra comer; e a hora de voltar pra trabalhar de novo. No sertão era assim. Quando chegava, estava cansada e ia dormir. Por isso, eu falo que não tive infância, devido a muitas obrigações. (ELIZANGELA, EN, 28 fev. 2014, grifos meus)

Ela acrescenta que por isso quer que seus filhos, a menina que tem e o que está em seu ventre, tenham aquilo que ela não teve: estudos de qualidade, pois ela sempre se preocupou com isso; brinquedos bons, pois ela nunca teve; escola boa, com professores bons; festa de aniversário. Com relação a este último item, ela relata que seu primeiro aniversário aconteceu porque sua patroa fez um bolo para celebrar seus 20 anos de idade; então, todo ano, faz pelo menos um bolinho para comemorar o aniversário de sua filha.

Entendo que Elizangela se queixe de sua infância, que não queira para seus filhos uma infância que, para ela, foi ruim. Trabalhar ainda criança, sair de casa ainda novinha e viver longe de seus pais para estudar é uma grande adversidade para variadas crianças de hoje e para muitas que dependeram de seus

pais e de suas mães para fazerem as escolhas por elas. Contudo, para a professora, sua opção era aquela, pois cresceu em um estado brasileiro que, por muito tempo, não cuidou, oxalá já cuide, de suas crianças.

Mesmo assim, não considero que sua infância tenha sido roubada pelo trabalho infantil e pela pobreza que experienciou. O que enxergo em sua narrativa é o descaso dos poderes públicos e a ausência de política pública no Maranhão para melhorar a vida de muitas famílias que querem viver dignamente e realizar seus projetos de vida.

Outro destaque da entrevista de Elizangela que discuto é o uso da imaginação na utilização de brinquedos e na brincadeira de crianças da roça ou outras por meio de criações momentâneas. Essas criações também foram atitudes tomadas por Marta e Terezinha em seus tempos de criança. Aliás, acredito que essas dificuldades não podem ser vistas como elementos para o furto da infância, mas, pelo contrário, podem ter favorecido o desenvolvimento da criação e da imaginação, duas categorias muito bem discutidas por Vigotski (2009).

Para Vigotski (2009), há como diferenciar dois tipos principais de atividade criadora. Uma pode ser chamada de reconstituidora ou reprodutiva, aquela que “nada cria de novo e sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia” (VIGOTSKI, 2009, p. 12). A segunda pode ser denominada “atividade combinatória ou criadora”, é aquela que “reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A base orgânica da atividade reprodutiva é a plasticidade da substância nervosa; ou seja, “nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações” (VIGOTSKI, 2009, p. 12). A criança brinca de algo que ela viu, ou já brincou, mas vai criando/repetindo mais ou menos as partes da brincadeira que já existem ou com as quais já brincou.

A atividade criadora dá a possibilidade da criação artística, científica e técnica. É essa atividade que faz com que o ser humano se volte para o futuro, arquitetando-o e modificando seu presente. Muitas feiras científicas de escolas da rede básica de ensino estimulam esse tipo de atividade criadora.

Penso que Terezinha fez, por muito tempo, o exercício da atividade reconstituidora, pois sua narrativa revela indícios desse tipo de atividade em um episódio envolvendo sua relação com seus dois irmãos:

Nós três gostávamos muito de brincar, e eu falava assim: “um é o secretário e a outra é a diretora.” O meu irmão Gaspar gaguejava um pouco, era a coisa que eu achava mais engraçada, mas eu dizia assim: “olha, Gaspar, o secretário não pode gaguejar; você não pode!” Eu colocava uma mesa pra ele com muitos livros e dizia que ia mandar um menino pra ele conversar. Eu pegava aquele pau com a cabeça de mamão e colocava na frente dele dizendo: “Você vai conversar com ele!” Era uma graça! A minha irmã, eu dizia que era diretora, a Rosângela. Ela era toda manhosa, dengosa. Eu chegava pra ela e dizia: “Mas senhora diretora, você não está fazendo nada com meu aluno, pois ele está mal comportado; diretora, você não vai conversar com meu aluno?!” Ela chorava... Ela ia chorar e dizia: “Professora, pois eu não quero ser mais diretora não.” Eu queria mandar neles todos [risos]. Eu dizia mais: “Olha, diretora, pois agora, na hora do recreio, trouxe balinha pra todos...” Era como se fosse verdade, acredita? Mas foi bom, bom demais! (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013, grifos meus)

Para Terezinha, brincar de ser professora era verdade, assim como é para muitas crianças que brincam, imaginam-se como professores, diretores ou outros profissionais. Terezinha é um caso muito semelhante ao que Leontiev (2006) descreve ao analisar o desenvolvimento da brincadeira do período pré-escolar das crianças. Embasado em Elkonin, Leontiev (2006) afirma que a forma primeira do brinquedo, no período pré-escolar da infância, é a dos jogos de dramatização ou, como ele gosta de chamar, jogos de enredo, pois à “criança que brinca atribui-se uma função social, humana, a qual ela desempenha em suas ações” (LEONTIEV, 2006, p. 133).

A meu ver, com Terezinha, a situação era ainda mais forte, já que é filha de professora, diretora e dona de escola. Sendo criada quase dentro de uma escola, seus laços com o ambiente escolar são tão fortes que ela cria construções de fundo para justificar o suposto “dom” que tem:

Quando eu completei meus 10 anos de idade, eu queria estar na sala de aula ajudando as professoras, ajeitando os meninos... Então, eu acho que isso já é dom meu, desde pequena. Até quando eu não sabia nada, era muito pequena, eu chegava do colégio fazia minha tarefa e corria pro quintal e ia dar minha aula, nem que fosse pros paus. Do jeito que a professora falava pra mim na sala, eu falava pros meus alunos. O meu pai achava a coisa mais engraçada. (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013)

No que se refere à atividade combinatória, penso que Graça e Marta foram as que mais exercitaram esse tipo criação. Brincando de esconde-esconde, boca de forno, pega-pega, pular corda, elástico, entre tantas outras brincadeiras, elas reelaboravam, de forma criadora, elementos da experiência anterior com outras crianças ou até mesmo com adultos. Modificavam regras, adaptavam ações, incorporavam em uma brincadeira elementos de outras e, assim, criavam situações e comportamentos.

Tanto Marta quanto Graça tinham o rio como centro de suas brincadeiras, e as áreas adjacentes a suas casas como lugares com bastante espaço e árvores diversas para praticarem suas diversões. Elas e suas famílias, além de brincar no rio, usavam-no para lavar roupa e realizar outras atividades domésticas.

Graça lamenta por hoje os espaços para as crianças brincarem serem tão escassos ou reduzidos, pois, em seu tempo, o quintal de sua casa era muito grande, possuía muitas árvores frutíferas e espaço para ela e seus irmãos se divertirem, situação que, em muitas casas, quase não existe mais. A dela é um exemplo: “[...] *Eu mesma criei meus filhos quase presos, porque eu morava em casa de aluguel, e nelas não tinha um quintal pra eles correrem, brincarem; só brincavam quando iam pra escola, senão ficavam presos em casa*” (GRAÇA, EN, 8 ago. 2013).

Bia não gosta tanto de se lembrar de sua infância, pois houve mais situações tristes do que felizes. Ela conceitua sua infância como um pouco conturbada, tendo um lado ruim: as intrigas dos familiares de seu pai com sua mãe. Esse lado ruim, segundo ela, ficou guardado até hoje em sua memória, impedindo-a de estabelecer uma relação familiar com os parentes de seu pai. Essa etapa da vida arraigada institucionalmente foi alimentando em Bia uma mágoa e um descrédito por esses familiares. Ela relata:

Meu avô, pai do meu pai, vendia leite, mas nunca deu um leite para nossa família, pros outros filhos dele, era leite e mais leite, mas pra nós não. Fomos crescendo, crescendo, e minha mãe só sendo humilhada. Até hoje a gente não é próximo deles, fazem suas coisas pra lá, não nos chamam, a gente também não quer ir... E fica assim. Lá uma vez quando a gente vai à casa deles, preparam tudo pra nos receber, mas eu não aceito. Então, é muito difícil. (BIA, EN, 8 ago. 2013)

Essa experiência-referência tem moldado a biografia de Bia como um todo. Ela foi se constituindo como mulher, professora, amiga e mãe tendo como medida as experiências vividas por sua mãe. Teorizando sobre si, Bia se vê como uma pessoa não vingativa, que sabe relevar, pois sua identidade de mãe tem lhe conduzido a ser mais tranquila, amiga, compreensiva, caseira, estados de ânimo que antes não possuía.

Foi tão forte e intensa essa experiência-referência de Bia que nem se lembrou do que brincava quando era criança, nem dos lugares em que fazia isso. O que mais narrou foi esse lado ruim de sua infância, que, segundo ela, não deixou saudades e se mantém cravado em sua memória.

Essas experiências-referências podem ser, de acordo com Gabriel (2011), momentos que, ao tomar consciência de si ou não, foram moldando a biografia do ser humano. São experiências tomadas como referências na trajetória de formação das pessoas, por exemplo, as aulas de Matemática, uma reprovação, o recebimento de uma premiação, a entrada no Magistério e seus primeiros anos de atuação, os fatos experienciados no seio familiar, como aconteceu com Bia. Esse mesmo seio familiar pode ser chamado de um grupo-referência, pois estrutura nossa maneira de ser, pensar e agir, e é referência em nossas vidas para as mais diversas situações com que nos deparamos no contexto social. Os grupos-referência a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a igreja, a escola, a comunidade e o ambiente de trabalho, podem marcar nossa trajetória de vida e formação.

A experiência-referência que Bia narrou se assemelha com a que experienciou a professora Kelly. Porém, a insatisfação desta última não decorreu de desavenças familiares, mas sim da constituição familiar com quatro pessoas: ela, irmão, pai e mãe. Moravam no centro da cidade de Imperatriz, ela não tinha muito espaço para brincar; e, quando o fazia, era com seu irmão mais novo, até ele alcançar a adolescência

e fazer suas próprias escolhas. Segundo Kelly, sempre brincou pouco e não tem muita lembrança de sua infância. Começou a estudar com 3 anos de idade no maternal; por isso, lembra mais da escola do que das brincadeiras fora dela.

Mesmo brincando pouco, muito ou quase nada, as brincadeiras são importantes para as crianças, pois, segundo Vigotski (2009, p. 17), “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas [...]”. As situações experienciadas pelos sujeitos desta investigação quando eram crianças podem impactar suas escolhas metodológicas, o olhar que constroem sobre as crianças e suas atitudes, produzindo representações que podem ser cristalizadas em suas épocas ou revistas, a depender do contexto histórico-cultural. Por isso, vejo como importante analisar as visões de professoras da Educação Infantil sobre infância, pensando em problematizar aquilo que elas idealizam sobre ser criança na contemporaneidade.

Dessa forma, Kuhlmann Júnior (2000) faz um alerta sobre a insistência de muitos professores e pesquisadores em querer comparar o presente com o passado. Segundo ele, é preciso “superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão [...]”. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 5). Talvez esse seja um dos grandes desafios para professores da Educação Infantil e/ou pesquisadores que têm como objeto de estudo a Educação Infantil e a infância.

As lembranças de Kelly giram em torno do grupo-referência contrário ao de Bia. Se para esta o grupo-referência é a família, para aquela é a escola. Na escola *Santa Terezinha*, Kelly aprendeu a ler e escrever, passou por alguns apuros nas aulas de Matemática, mas conseguiu avançar e ingressar na universidade. Talvez Kelly tenha tido uma infância desejada por Elizangela para si e, hoje, para seus filhos e alunos. As experiências-referência de Kelly podem servir como parâmetro para ela construir sua representação sobre a criança e o aluno, pois ela narra duas situações que me deixaram inquieto.

A primeira diz respeito a sua mudança de cidade. Já no final de sua adolescência, sua família se mudou de Imperatriz para o povoado chamado Bananal, local que pertence a Governador Edson Lobão, a 17 km de Imperatriz, mas que já foi território daquela cidade e, em 1997, passou a ser município de Governador Edson Lobão. Apresento como Kelly descreve essa mudança:

Pra mim, foi outro baque morar num lugar que não gosto! Tu imaginas sair de uma cidade, de uma Imperatriz e chegar num interior, é estranho! Aqui eu saía na porta eu via a prefeitura, o calçadão, ia pra Praça Mané Garrincha, vivia no meio da civilização, pode-se dizer; aí chegar num lugar que você acha tudo estranho, pessoas estranhas, aquela vida de rotina de interior, porque lá não tinha opção pra sair, ou você fica em casa, senta na porta ou vai pro bar, isso lá tem muito [...]. Mas se eu pudesse eu morava era aqui, eu voltava pra Imperatriz. (KELLY, EN, 9 jul. 2013)

Sua narrativa sobre essa situação em sua vida é carregada de descrédito sobre o local onde mora atualmente. Essa mudança foi um ponto dramático de transformação em sua trajetória de vida, por mais que, hoje, ela esteja se acostumando, já casou e constituiu família por lá, ainda alimenta o desejo de voltar para Imperatriz. Há indícios em sua narrativa de que o descrédito sobre o local se estendeu para as pessoas e, em especial, para as crianças que moram no povoado. Segundo Kelly, quando ela trabalhou como professora contratada, sua turma de terceiro ano do Ensino Fundamental ainda não sabia ler, situação que, para ela, era estranha e não recebia atenção dos pais e familiares, conforme narra:

Meu primeiro emprego no Bananal foi com o terceiro ano do ensino fundamental. Eu tinha uns três problemáticos, e eles eram agressivos e violentos. Chamávamos o pai, o pai não ia, a avó, porque eles eram criados por avó, e ela não tinha mais força nem cabeça pra “lidar” com eles [os alunos/netos problemáticos], porque eram criados soltos na rua, era caso já de Conselho Tutelar, só que, como lá era atrasado, deixava soltos, porque não tinha o conselho [...]. Na minha sala do terceiro ano, tinha aluno que não sabia ler ainda, coisa que já deveria ter aprendido no primeiro ano. Eu achei isso muito estranho (como as professoras passam esses meninos para frente [outra série] sem saber ler! Imagina, vai chegar no quinto ano sem saber ler!). Era difícil, não era nada fácil trabalhar lá! Eu tentava conversar com os pais, mas, principalmente esses pais do interior, acham que é besteira de professora. Eles não davam a mínima. (KELLY, EN, 9 jul. 2013)

Estaria Kelly estendendo seus sentimentos de amargura, seu descrédito com o povoado, para as pessoas que vivem nele, inclusive para os alunos que, para ela, são problemáticos? “*Sair da civilização*”, como ela diz em sua narrativa, e ir para um local “*não civilizado*” fez com que ela construísse alguns (pré)conceitos sobre os alunos que não se enquadravam no ideal de criança que ela tinha constituído e na visão que tinha acerca dos pais ou responsáveis dos alunos? Atualmente, trabalhando em Imperatriz, sua visão é a mesma, mesmo atuando na Educação Infantil?

Para Kelly, quanto menor a criança mais atenção seus pais ou responsáveis conferem à escola e aos professores. Ela chegou “*à conclusão de que quanto menor a criança, melhor pra lidar. Nessa fase, eles são mais criativos, mas organizados, é mais fácil pra conversar com eles, por isso eu resolvi trabalhar na Educação Infantil, porque depois de grande é mais difícil*” (KELLY, EN, 9 jul. 2013). Mas seria mesmo isso ou a professora cria suas construções de fundo para justificar seus (pré)conceitos sobre as crianças que foram seus alunos no povoado Bananal?

Não tenho a menor intenção de fazer afirmações sobre as atitudes e os sentimentos de Kelly. Penso que a única pessoa que pode realizar isso é ela mesma, olhando para si, revisitando momentos de sua trajetória e analisando atitudes e (pré)conceitos que tenha construído a partir de suas experiências-referência e de seus grupos-referência. Isso se estende para a necessidade de verificar se sua representação de infância está cristalizada em um modelo ideal, construído e fortificado somente por suas experiências em Imperatriz, desconsiderando o desenvolvimento histórico-cultural que vivemos.

Sei o quanto é complexo nos revisitarmos, olhar para nós mesmos e enxergarmos nossas fragilidades e resistências. Contudo, considero as palavras narradas pelas professoras como “*verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial*” (BAKHTIN, 1988, p. 95 *apud* KRAMER, 2004, p. 499). Para mim, o discurso realizado nas entrevistas narrativas pelas professoras tem um significado e uma direção que são vivos, e suas palavras contêm valores e forças ideológicas.

Apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar é uma ideia que coexiste com a perspectiva de a escrita de si, ou narrativa de si, ser uma escrita desde a experiência, conforme argumenta Larrosa (2014a), mostrando as potencialidades dessa forma de expressão. Para o autor, escrever é um exercício bem mais exigente e bem mais interessante do que simplesmente colocar no papel letras que poderíamos falar. A ação de fazer uma pergunta, uma reflexão ou um comentário é bem diferente do exercício de escrever, pois escrever desde a experiência é uma ação singular, uma escrita em primeira pessoa.

Porque a experiência é singular, a escrita da experiência só poderá ser uma escrita em “*primeira pessoa*”, ou seja, a escrita de um sujeito que diz eu quando escreve, ainda que não seja sobre si mesmo que ele escreva. Uma escrita subjetiva não significa uma escrita “*egoísta*” ou “*egocêntrica*”. Significa, simplesmente, uma escrita própria. (LARROSA, 2014a, p. 198, grifos do autor)

A ideia de escrita própria de que trata Larrosa (2014a) tem total conexão com a escrita desde a experiência, pois ela se revela uma escrita encarnada, própria daquilo que é do universo singular-plural do sujeito, por isso única. É a própria experiência que se faz presente no ato de escrever e narrar. Por isso, se optamos pela docência ou se somos professores da Educação Infantil, precisamos entender como se constitui a infância, o que, para mim, é um objeto histórico plural “*é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem*” (KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2004, p. 29).

Silva (2007, p. 23) enfatiza que “[...] dessa maneira, pensar a infância no presente não está livre de pensá-la pela sua construção histórica. A noção de infância não é, portanto, uma categoria que se define como natural, mas é profundamente histórica”. É por esse motivo que “o exame da história da educação infantil tem evidenciado que a idéia de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas idéias de crianças e de desenvolvimento infantil [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 19). Pelo exposto, não podemos nos fixar a um conceito engessado, devemos entender os porquês da compreensão de infância de cada povo, analisar suas propostas pedagógicas e suas políticas públicas para, desse modo, conseguirmos contribuir para o desenvolvimento de uma puerícia saudável e cheia de conquistas.

Considerar a infância como uma categoria do presente, da criança que vive hoje essa etapa da vida, é considerar também a escola como um dos variados contextos que produz elementos para sua representação. Por isso, as marcas da infância que as professoras narram em suas entrevistas narrativas são dispositivos importantes.

As marcas, para Dominicé (2010), são aquelas que carregamos conosco, algumas deixadas por conhecidos e/ou familiares, outras impressas por nós mesmos, uma vez que o processo de formação tem semelhanças com o de socialização: ambos se embasam em relações. Estas ocupam um lugar importante na narrativa biográfica e na formação, pois esta

Assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas. O professor é evocado como responsável, tanto por um fracasso como por um sucesso. A formação aparece sempre como uma construção sutil, uma maneira de nos introduzirmos em redes relacionais complexas, cuja dinâmica nunca é verdadeiramente redutível às categorias usuais das ciências humanas, quer se trate, por exemplo, da origem social, quer da identificação parental (DOMINICÉ, 2010, p. 94).

Por ter similaridades com o processo de socialização, a formação do ser humano não é solitária. Estamos rodeados de pessoas, que, quando “[...] citadas [,] são frequentemente as que exerceram [ou ainda exercem] influência no decurso da existência [...], são evocadas à medida que participam num momento importante do percurso da vida [...]” (DOMINICÉ, 2010, p. 86-87). Penso ainda que as marcas deixadas pelas pessoas em nossa trajetória de vida e formação, de alguma maneira, impactam nossas escolhas, atitudes e tomadas de decisões, e podem ser percebidas em nossas ações.

Cito como exemplo a ação de planejar aulas para crianças da Educação Infantil, as escolhas de professores da infância para mediar a aprendizagem das crianças e a socialização destas no espaço escolar. Será que as marcas que as docentes têm do que aconteceu com elas durante a infância que viveram podem impactar em suas escolhas ao ensinar e ao pensar as crianças de hoje? As narrativas das entrevistadas nesta pesquisa apontam indícios de que sim. Por isso, é preciso o cuidado em conhecer a história de vida e formação de estudantes que querem assumir a docência e também de professoras que já atuam na área, além da necessidade de problematizar, na formação acadêmica e permanente, as marcas apresentadas em suas narrativas.

CONCLUSÃO

Nesta última seção do texto, retomo o objetivo proposto: analisar as visões de seis professoras da Educação Infantil da rede municipal de Imperatriz/MA sobre infância e criança na contemporaneidade. Posso dizer que as narrativas das professoras desvendam suas experiências como criança e mostram muito do que pensam sobre infância. Elas retratam infâncias de muitos tons, sabores e cheiros, apresentando indícios do que, para elas, é ser criança na contemporaneidade.

Suas narrativas revelam uma idealização de criança, do que elas devem brincar, de onde devem ficar e dos direitos e deveres das crianças. Há indícios, nas narrativas das entrevistadas, da omissão da ideia de uma infância diversa, uma infância no plural. Para as docentes, as crianças, para terem uma infância saudável, precisam somente estudar, brincar e ter os brinquedos para a realização de suas brincadeiras; aquelas que trabalham e/ou ajudam seus pais no dia a dia com pequenos afazeres não conseguem vivenciar uma infância; assim, têm suas infâncias roubadas. Isso pode impactar na maneira como elas assumem a docência para crianças pequenas, vitimizando algumas ou supervalorizando outras.

Por isso, penso que conhecer as trajetórias de vida de professores é fundamental para quem atua como formador nos cursos de formação de professores. Esse saber, entre tantos fatores, possibilita a desmistificação de uma infância ideal, de um modelo de criança, possibilitando que eles (re)pensem o

ser criança na contemporaneidade para não caírem na idealização. Destaco, dessa forma, a importância desta pesquisa para a atuação docente na Educação Infantil, uma vez que percebemos cotidianamente a existência de entendimentos sobre infância e a importância destes para o docente pensar suas práticas de sala de aula, suas relações com as famílias das crianças e até mesmo o planejamento das atividades escolares, como as datas comemorativas.

Preciso lembrar que esta investigação é uma ponta da vasta produção acadêmica sobre infâncias e crianças. Por isso, tenho clareza de suas limitações quanto ao espaço-tempo e sua amplitude. Mas entendo como relevante conhecer e problematizar a história de vida e formação de professores que atuam na Educação Infantil, ou seja, as marcas apresentadas em suas narrativas referentes à temática deste texto.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. **As Primaveras**. São Paulo: Martins co-edição Instituto Nacional do Livro, 1972. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/As%20Primaveras.pdf. Acessado em: 25 mar. 2014.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acessado em: 20 out. 2019.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação de alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).
- FRANCO, M. E. W. Educação e infância: uma cumplicidade. In: REDIN, E.; REDIN, M. M.; MÜLLER, F. (org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- FREITAS, M. C.; KUHLMANN JÚNIOR, M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GABRIEL, G. L. **Narrativas autobiográficas como prática de formação continuada e de atualização de si: os grupos-referências e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente**. Curitiba: CRV, 2011.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, S. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. História da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/jun./ago. 2000.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

- LARROSA, J. Palabras para una educación otra. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (comp.) **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2014a. p. 189-203.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b. (Coleção Educação: experiência e sentido).
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.
- MOURA, J. F. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente**: as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.
- MOURA, J. F. **A formação do educador da primeira infância: a contribuição da pedagogia histórico-crítica no ensino de matemática**. 2009a. 103 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, 2009a.
- MOURA, J. F. **Os entraves na formação matemática do(a) educador(a) da primeira infância**: reflexões e perspectivas. 2009b. 99f. Monografia (Especialização em Educação Infantil). Faculdade de Educação Santa Terezinha, Imperatriz, 2009b.
- MOURA, J. F.; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30. jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.
- SILVA, A. T. T. **Infância, experiência e trabalho docente**. 2007. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_att_dr_mar.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.
- SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários: Ana Luzia Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.